



مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد الرابع عشر العدد 50 إبريل 2008

العدد الذهبي

حوار العدد

د. حامد عمار
شيخ التربويين العرب

● فلسفة التميز في التعليم الجامعي: تجارب عالمية

د. سمير عبد الحميد القطب

● تحسين قدرة المدارس الثانوية على إدارة أزمات الطوارئ

د. محمد غازي بيومي

● البروفيل النفسي للمعلم البنائي

د. سعيد سرور

● التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام

د. صلاح حسيني

● المعرفة الحاسوبية عند طلاب كليات التربية: باللغة الإنجليزية

د. ابتسام عقيل د. موسى العجمي

الأوراق العلمية

* ندوات ومؤتمرات

* من رواد التربية

* إصدارات جديدة

* تقارير استراتيجية

* استشرافات

* مراجعات كتب

* قضية للمناقشة

* تجارب تربوية

هيئة المستشارين

- أ. أحمد سيد مصطفى
أستاذ إدارة الأعمال والمستشار الدولي في إدارة الجودة الشاملة . أستاذ الهندسة، وسفير مصر في اليونسكو .
- د. أحمد شوقي
أستاذ الوراثة ومسئول الملاكات الخارجية بالمجلس الأعلى للجامعات .
- الأستاذ السيد يمين
أستاذ علم الاجتماع والأمن الأسبق لمندى الفكر العربي .
- د. جابر عبد الحميد جابر
أستاذ علم النفس ، ونائب رئيس جامعة قطر .
- د. حامد زهران
أستاذ الصحة النفسية، وصيد تربية عين شمس الأسبق .
- د. سعيد إسماعيل على
أستاذ أصول التربية، جامعة عين شمس .
- د. سعيد المليص
أستاذ التربية ورئيس مكتب التربية للعربي لدول الخليج .
- د. طاهر عبد الرزاق
أستاذ السياسات التربوية جامعة بالقو بالولايات المتحدة .
- د. على نصار
أستاذ التخطيط، والمستشار الدولي في الدراسات المستقبلية .
- د. عبد الله بن علي الحصين
أستاذ التربية، ووكيل الرئيس العام لكليات البنات السعودية .
- د. عهد العزيز السنبلي
أستاذ تعليم الكبار، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- د. فريد النجار
أستاذ إدارة الأعمال، والمستشار الدولي في بحوث العمليات .
- د. محسن توفيق
أستاذ التربية، ووزير المعارف بالملكة العربية السعودية .
- د. محمد بن أحمد الرشيد
أستاذ للتربية، وصيد كلية تربية الأزهر الأسبق .
- د. محمد سيف الدين فهمي
د. محمود قمبر
أستاذ أصول التربية، جامعة قطر .
- د. مصري حنورة
أستاذ علم النفس، وصيد أداب المنيا الأسبق .
- د. مصطفى حجازي
أستاذ علم النفس، بجامعة البحرين ولبنان .
- د. ممدوح الصدفى
أستاذ التربية، ونائب رئيس جامعة الأزهر .
- د. مهني غفام
أستاذ اقتصاديات التعليم، ووكيل تربية المنصورة .
- د. كمال اسكندر
أستاذ تكنولوجيا التعليم، جامعة الإسكندرية .
- د. كمال شعير
أستاذ الطب، ومدير مركز الدراسات المستقبلية - جامعة القاهرة .
- د. وليم عبيد
أستاذ المناهج ، جامعة عين شمس .

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

المؤسس و رئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مدير التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال

مستشارو التحرير

د. احمد المهدي عبد الحليم د. حامد عمار
د. محمد نبيل نوفل د. محمود قمبر
د. صلاح العربي

هيئة التحرير

د. الهادي الشربيني الهادي د. حسن البيلالي
د. مصطفى عبد السميع د. زينب النجار
د. رشدي طعيمة د. علي الشخبي
د. رفيقه حمود

المستشار الإعلامي

د. حنفي مكرم

سكرتير التحرير

أ. مصطفى عبد الصادق سلامة

المراسلات

ترجى جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

روكي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٢٦.٥٧٧١ - ٢٤.٢٩.٥٥

تليفون وفاكس ٢٤٨٥٣٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني: aced2050@hotmail.com

مستقبل

التربية العربية

العدد الثمسون

(إبريل ٢٠٠٨)

العدد الذهبي

تصدر عن

المركز العربي

للتعليم والتنمية

(أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة الملك سعود

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

ساكن سوتير عمارة ٥ منخل ٢

الزراطة - الإسكندرية

مكتب : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
في التنمية البشرية

المجلد الرابع عشر

المحتويات

-
- ♦ الافتتاحية
- رئيس التحرير 6-4
- ♦ أبحاث ودراسات:
- فلسفة التميز في التعليم الجامعي: تجارب عالمية
- 226-9 د. سمير عبد الحميد القطب
- تحسين قدرة المدارس الثانوية على إدارة أزمات الطوارئ
- 326-227 د. محمد غازي بيومي
- البروفيل النفسي للمعلم البنائي
- 398-327 د. سعيد عبد الفتى سرور
- التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام
- 448-399 د. صلاح الدين محمد حسيني
- ♦ حوار مع مفكر
- 458-449 الأستاذ الدكتور/ حامد عمار "شيخ التربويين"
-

مستقبل

التربية

العربية

إبريل 2008

العدد 50

♦ حركة التربية

468-459

المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي

♦ عرض كتب

473-469

دليل التدريب للقيادات التعليمية -

♦ القسم الإنجليزي:

5-38

المعرفة الحاسوبية عند طلاب كليات التربية بدولة الكويت "باللغة

الإنجليزية"

د. ابتسام عقيل د. موضي العجمي

الافتتاحية

بين يديك أيها القارئ الكريم العدد الخمسون من مجلة "مستقبل التربية العربية" وإنه لن توفيق الله ورعايته، أن تستمر هذه المجلة في الصدور طوال الثلاثة عشر عاماً اعتباراً من أول عدد في يناير ١٩٩٥ وحتى الآن، وإن شاء الله، وبمعونته سنستمر في انطلاقتها نحو المستقبل.

لقد كانت افتتاحية العدد الأول تحت عنوان "أفق تربوي جديد لإعادة بناء الإنسان العربي"، وكان ذلك العنوان إعلاناً واضحاً عن رؤية المجلة، واستراتيجيتها العامة، والذي ظلت طوال هذه السنوات تحرص المجلة على تحقيقه، وعلى العمل الدؤوب لربط الفكر التربوي العربي بقضايا المستقبل، ووضع هذه القضايا أمام بصائر المتخصصين، وصناع القرار في الوطن العربي، بل أمام القوى الحية في المجتمع كافة.

ونظن أننا لم ندخر وسعاً في تحقيق هذه الغاية، دافعنا في ذلك إيماناً لا يتزعزع ولا يفتر بأن أمتنا تستحق مكانة أرفع في عالم اليوم، وأن العلم هو الركيزة الأساسية لأي تقدم أو تطوير أو تغيير.

من هذا المنطلق حرصت المجلة على أن تكون هيئة تحريرها على أعلى مستوى من التخصص العلمي الرفيع في التربية والمهتمين بالإنسان العربي في الوقت نفسه، وأن تضم هيئة المستشارين نخبة متميزة من رواد الفكر في العالم العربي في كافة التخصصات وبذلك استطاعت أن تحقق إنجازات لا يمكن إنكارها، أو التقليل من أثرها في المجتمع العربي.

ونبدأ أبحاث ودراسات العدد بدراسة عن فلسفة التميز في التعليم الجامعي: "تحو جامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية" وتهدف الدراسة إلى الوقوف على ملامح وأبعاد التميز في التعليم الجامعي، وتسعى إلى استقراء معايير التميز في التعليم الجامعي بناءً على فحص دقيق للأدبيات ومراجعة فاحصة لنموذج الجامعة التقليدية، ثم التصدي لرسم ملامح نموذج للجامعة المصرية المتميزة في إطار سياقاتها المحلية والعالمية، ثم التصدي لاقتراح آليات لتطبيق هذا النموذج المقترح.

كما تتعرض الدراسة الثانية لسبل تحسين قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على إدارة أزمات الطوارئ: عبر دراسة ميدانية. وقد استهدفت هذه الدراسة التعرف على أثر متغيري نوع التعليم الثانوي والخبرة السابقة في إدارة الأزمات على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات، إلى جانب التعرف على الفروق في الاستجابات فيما يتعلق بالأزمات المحتمل حدوثها، ووضع خطة احتمالية لتحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعها في إدارة الأزمات. وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات للإفادة منها في مواجهة أزمات الطوارئ المدرسية.

ثم كانت الدراسة الثالثة عن البروفيل النفسي للمعلم البنائي في ضوء توجه الهدف المتعدد ومعتقداته حول المادة وممارساته التدريسية. وتهدف الدراسة إلى التعرف على البروفيل النفسي للمعلم البنائي والتنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي. يوضح التأثيرات التبادلية المباشرة وغير المباشرة بين الممارسات



التدريسية للمعلم البنائي وتوجه الهدف المتعدد ومعتقداته حول المادة وبروفيليه النفسي.

عالجت الدراسة المعنية بالتنمية المهنية للمعلمين قضية التنمية المهنية باعتبارها الركيزة الأساسية لعملية التعليم، حيث أن التطور التكنولوجي العالمي والتغيرات المعاصرة، والتطور الهائل في وسائل الاتصال وتضاعف المعرفة أدت إلى تغيير دور المعلم، وأصبح المعلم في حاجة إلى الحافز المهني والمادي والأدبي ليدفعه إلى الحرص على جودة الأداء، والجهود والدورات التي تقدم للتنمية المهنية داخل المدارس لم تعد تكفي لمواجهة التغيرات والتطورات في مختلف جوانب الحياة.

والله الموفق

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

❖ فلسفة التميز في التعليم الجامعي: تجارب عالمية

د. سمير عبد الحميد القطب

❖ تحسين قدرة المدارس الثانوية على إدارة أزمات الطوارئ

د. محمد غازي بيومي

❖ البروفيل النفسي للمعلم البنائي

د. سعيد عبد القني سرور

❖ التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام

د. صلاح الدين محمد حسيني



فلسفة التميز في التعليم الجامعي

"نحو جامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية"

د. سمير عبد الحميد القطب *

"في حقب التغير السريع المتلاحق لن تزدهر إلا تلك المؤسسات الجامعة التي يغامر أهلها بعملية التغير، بيد أن أولئك الذين يدقون رءوسهم في الرمال، أو الذين يدافعون عن الأوضاع الراهنة، أو من أسوأ منهم أولئك الذين يدعون إلى رؤية رومانسية لماضٍ لم يكن له وجود على الإطلاق - سوف تكون جامعاتهم عرضة لمخاطر جسيمة"

James J. Duderstadt: A University for 12th Century:

رئيس جامعة ميشيغان الأمريكية (مارس، ٢٠٠٦، ١٩)

"ليس هناك من الأمور ما هو أكثر حساسية فيما يؤخذ بعين الاعتبار، ولا أشد خطراً في التدبير والمعالجة، ولا أكبر شكاً في إحراز النجاح، من تصدي الإنسان للقيام بدور المبادأة في عملية تغيير، ومرد ذلك إلى أن الذي يتولى هذا الدور سوف يناصبه العداء كل أولئك الذين ينعمون بطبيبات الأوضاع القائمة، بينما لن يجد ممن سوف يستفيدون من الأوضاع الجديدة إلا دعماً فاتراً".

نيكولو ماكيافيلي - كتاب الأمير (مارس، ٢٠٠٦، ١٩)

"كثير من حركات التقدم والتحرر والنمو في الجامعات كانت بفضل تميز بعض الجامعات، ولو نظرنا إلى صورة المجتمع الأمريكي في مختلف نظمته نجده نتاج هذه الجامعات، وإذا كانت جامعتنا غير قادرة على القيام بمثل هذا الدور، فلا بد أن نفكر في جامعة متميزة".

حامد عمار (مارس، ٢٠٠٦، ج٢ - التتميمات، ١٥٥٠ - ١٥٥١)

* أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية - جامعة كفر الشيخ.

المبحث الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

يعيش المجتمع المعاصر حقبة مثيرة من التقدم الإنساني نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية، والتحولات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الهائلة، التي تفاقمت منذ أواخر القرن العشرين، وحتى الآن، حيث تميزت العقود الثلاثة الأخيرة بطفرة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أدت إلى تضاعف المعرفة العلمية وتراكمها، كما حدثت طفرة مذهلة في تكنولوجيا الأقمار الصناعية خاصة في مجال البث التلفزيوني الكوني والوسائط المتعددة Multimedia، واستخدامات الشبكة العالمية الإنترنت Internet، والبريد الإلكتروني E-Mail، والتعليم عن بعد Distance Education، والجامعات المفتوحة Open Universities.

وقد صاحب هذا ظهور الكثير من المستحدثات والمفاهيم التربوية مثل التعليم طوال الحياة Learning Throughout Life، ومفهوم التعليم الذاتي Self Learning، والتعلم الإلكتروني E-Learning.

ولقد أحدثت تلك التطورات والتحولات انعكاسات على التربية، وفرضت تحديات عليها، كان من نتائجها تغيير دور المؤسسات التعليمية المختلفة، وبالتالي تغيير أدوار ومسؤوليات أعضاء هيئات التدريس، وتتحمل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي دوراً أساسياً في مواجهة هذه التحديات، حتى تستطيع تحقيق أهدافها من إعداد للقوة البشرية والكوادر المتخصصة في المجالات المختلفة، وتأهيلهم لإجراء البحوث العلمية بما يفي بمتطلبات عمليات التنمية المجتمعية الشاملة واحتياجات المستقبل (شبر، ٢٠٠٦، ١٥٥).

وتؤكد الشواهد على أن التعليم العالي بأشكاله وأنماطه وعملياته التقليدية أصبح غير قادر على استيعاب الطلب المتزايد عليه، نظراً للزيادة الهائلة في مخرجات التعليم الثانوي، فضلاً عن زيادة متطلباته المادية، فلقد أشارت نتائج الدراسات والبحوث المهمة بواقع التعليم العالي المصري إلى أنه يعاني من (بحرم وكاسل، ٢٠٠٦، ١٥٩٢، جندميد، ٢٠٠٤، ٢٤٩-٢٥٢،

العدد ١٠٠٤، ٢٠٠٤، ٢٥-٢٥):

- ضعف الإنفاق الحكومي.
 - انخفاض قدرته على التوسع وتلبية الطلب المتزايد عليه.
 - تدني جودة عمليات التعلم والتعلم.
 - ضعف أدائه على الاستجابة لجملة التحديات الإقليمية والعالمية.
 - الفجوة بين أهدافه والمتحقق منها.
 - البيروقراطية وصعوبة التغيير.
 - تدهور أوضاع هيئة التدريس المادية والمعنوية.
- وبالتالي باتت الحاجة ماسة إلى مراجعة نظم ومؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، والمؤسسات الجامعية بصفة خاصة، حتى نعيد صياغة أهدافها، ونحسن توظيف مواردها، وأن نبذل الكفيلة بتحقيق برامج تعليمية قادرة وفاعلة، تتسم بالواقعية والوظيفية والكفاءة الإنتاجية والجودة الشاملة.
- وأصبحت هناك ضرورة ملحة إلى تبني أنماط جديدة في مجال التعليم الجامعي - نفي بالطلب المتزايد عليه، بتكلفة أقل، وإنتاجية أعلى، ومرونة أكثر، وتجابوب أفضل مع

التغيرات المحلية والإقليمية والعالمية - تحقق المزيد من التفوق والتميز وما يرتبط بذلك من حتمية توافر الإنسان المتعلم الذي يمتلك مقومات التغيير:

وبالتالي فإن الوصول للتميز في التعليم الجامعي يقتضي البحث عن صيغ جديدة للتوسع في التعليم الجامعي كماً وكيفاً لمواجهة جملة التطورات العلمية والتحوليات المجتمعية، والتحديات المفروضة إقليمياً وعالمياً. ويتطلب ذلك (راش، ٢٠٠٦، ص: ٥٦):

- تغيرات جوهريّة في هياكل التعليم الجامعي وبرامجه التعليمية ليمكس تأثيرات العلم والتكنولوجيا.
- التطوير المستمر لطرق وأساليب التعليم والتعلم.
- إتاحة الشروط والظروف المادية والمعنوية التي تشجع أعضاء هيئة التدريس على أن يكونوا مفكرين مبدعين، وعلماء، وباحثين متميزين.

من كل ما سبق، وانطلاقاً من الأهداف القومية للتعليم - التي انبثقت عن الرؤية القومية الشاملة للتعليم - وهي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ص: ٨-١٠):

- ١- التعليم للجميع.
- ٢- التعليم للتميز، والتميز للجميع^(٥).

^(٥) تنطلق الوزارة في تبنيها لهذا الهدف الاستراتيجي من القناعات العلمية التي أكتنتها الدراسات والبحوث الحديثة التي تشير إلى أن كل الأفراد قابلون للتعليم، وأن نحو ٩٠% منهم لديهم القدرة على الوصول إلى مرحلة الامتياز في تعلمهم طالما توافر لهم الوقت المناسب للتعليم، وتوافرت أمامهم الفرص التعليمية التي تتناسب وقدرات كل منهم واستعداداته، وحيث لهم البيئة التعليمية الحافزة التي تسمح لطاقات المتعلم وقدراته الكامنة أن تظهر وتتبلور وتعبّر عن نفسها. وفي هذا الصدد ينبغي أن نشير إلى أن الدعوة إلى

٣- اقتحام عصر التكنولوجيا، ومواجهة تحديات العولمة.

في ضوء كل ذلك وإحداث نقلة نوعية في التعليم الجامعي والوصول به إلى مستوى الكفاءة والتميز جاءت ضرورة وأهمية هذه الدراسة للوقوف على ماهية فلسفة التميز في التعليم الجامعي واقتراح نموذج لجامعة مصرية متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية.

مشكلة الدراسة ومبرراتها:

إذا كان تطوير التعليم وتحقيق تميزه، والاهتمام بجودته النوعية يبنو ضرورة في كل العصور، فإنه يصبح أمراً حتمياً في عصر العولمة والاقتصاد الكوني، عصر العلم والتكنولوجيا، لأنه عصر أصبحت السيادة فيه للعقل وقدراته المبدعة، والغلبة فيه للأمة المالكة للمطالقات البشرية ذات القدرات الإنتاجية العالية. ولأن الإنسان هو صانع المعرفة ووسيلة التنمية وهدفها معاً، لذا أصبح من الأهمية بمكان إحداث نقلة نوعية في النظام التعليمي بجميع عناصره ومحاوره.

ويقع العبء الأكبر هنا على الجامعات، التي ينبغي أن تقوم بدور أكثر فعالية لتسهم في مواجهة المشكلات الثقافية، والاقتصادية، والسياسية، المصاحبة لعمليات التغيير

تتبنى مفهوم التعليم للتميز والتميز للجميع قد بدأتها مصر أثناء انعقاد المؤتمر الإقليمي لسوزاء للتعليم العرب الذي عقدته بالتعاون مع منظمة اليونسكو بالقاهرة في يناير ٢٠٠٠ و قد تلا ذلك طرح هذا المفهوم في أكثر من مؤتمر عالمي حيث انعكس بوضوح في مؤتمر دنغار العالمي بالمنغال في عام ٢٠٠٠، وكذا مؤتمر رسني بالبرازيل للدول للتسع الأكبر تمعداداً للسكان في العالم الذي عقد في أبريل عام ٢٠٠٠ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ص ٧١).

الاجتماعي، وذلك بجانب دورها الرئيس في إعداد وتكوين كوادر بشرية مؤهلة وقادرة على استيعاب تقنيات العصر والتعامل معها. وحتى تفي الجامعات بذلك فإنها مطالبة بحتمية خضوعها لعملية تغيير شامل، يتعدى الشكل إلى المضمون، حتى تستطيع أن تقدم تعليماً متميزاً يتيح الارتقاء للمجتمع، تعليماً محوره الإبداع والابتكار، تعليماً يساعدنا على تخطي الفجوة العلمية بيننا وبين المجتمعات المتقدمة (عبدالمجيد، ٢٠٠٤، ٣٠-١٤٤ راجع، ٢٠٠٠، ١٧-٢٨).

على ذلك وفي إطار المعطيات الآتية:

• تفاقم أزمة العلم والتعليم والبحث العلمي في مصر، مع غياب التنسيق بين

الجامعات وبين مراكز البحث العلمي (مريس، ٢٠٠٦، ١٥٧٩).

• أبعاد الأزمة الطاحنة التي تعيشها الجامعة المصرية من غياب الاستقلالية، وهامشية الحرية الأكاديمية، وضعف المكانة العلمية لأعضاء هيئة التدريس فضلاً عن تدني أوضاعهم المادية والمعنوية، وغيرها (قطب، ٢٠٠٦، ٣١٠-٣١١ الفريسي، ٢٠٠٣، ٨٥-

٨٦، لصبي، ٢٠٠٣، ١٧٣).

• تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا الذي أشار إلى أن هناك تدنياً واضحاً لمستوى التعليم الجامعي، وأكد على ضرورة السعي لتطويره وفق معايير الاعتماد وضمان الجودة في ظل إعلان رسمي عن تطوير التعليم (الشمس، تقريرة المتخصصة، ٢٠٠٠).

• تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا الذي نادى بضرورة تطوير الأداء بالتعليم الجامعي في مصر، وذلك من خلال توافر عدة متطلبات، من أهمها: تحديث فلسفة التعليم والتعلم، دراسة بعض الصيغ والنماذج الحديثة في

جامعات متقدمة، الرعاية المتكاملة لأعضاء هيئة التدريس، التفكير بإنشاء جامعة المستقبل من خلال الاهتمام بالجامعة الإلكترونية (مجلة قومية متخصصة، ٢٠٠٢).

سعي الوزارة لتحقيق هدف التعليم للتميز والتميز للجميع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ٢٠١).

ومواكبة لمحاولات التطوير التي تبذل من قبل وزارة التعليم العالي في مجال

تطوير التعليم الجامعي، مثل (قطب، ٢٠٠٦، ٢١٥ - ٢١٦):

- صدور الإستراتيجية الجديدة للتعليم العالي التي أقرها المجلس الأعلى لتطوير التعليم العالي في مستهل القرن الحادي والعشرين، وقد تضمنت مجموعة من التوصيات والمقترحات لتطوير التعليم الجامعي والعالي (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٢، ٥).
- تحويل فروع الجامعات إلى جامعات، حيث تحولت خمسة فروع للجامعات إلى جامعات مستقلة، مثل: فرع بنها - جامعة الزقازيق إلى جامعة بنها، وفرع بني سويف إلى جامعة بني سويف، وفرع كفر الشيخ - جامعة طنطا إلى جامعة كفر الشيخ، وسوهاج فرع جنوب الوادي إلى جامعة سوهاج.
- طرح للنقاش على نطاق موسع الآن (نهاية عام ٢٠٠٦ وبداية عام ٢٠٠٧) قانون جديد لتنظيم الجامعات، يحسن من كفاءتها ويساعدها على تأدية رسالتها، ويعلي من القيمة الاجتماعية والمادية لأعضاء هيئة التدريس، ويستحدث التخصصات التي تتناسب مع متطلبات العصر.

واستلهاماً للرؤية المستقبلية المستشرقة لعمق التغيرات العلمية والتحولات المجتمعية، وما تفرضه قوى السوق العالمية وثقافتها، وما تصنعه من مستويات ومواصفات عالمية في عالم الإنتاج والاستهلاك والخدمات، وفي التعاملات التنافسية في السوق التجارية الحرة، وما يتطلبه ذلك من نشر واستيعاب مضامين الثورة المعرفية الجديدة وتوظيف آلياتها التكنولوجية.

وإيماناً بأن تحقيق التميز في التعليم الجامعي - يدعم أمننا القومي وقدراتنا التنافسية، ويحقق لمصر ريادتها القومية، ويؤكد تواجدها في السوق الدولي - يمثل بالنسبة للجامعة ضرورة حيوية، فطبيعة الإنتاج كثيف المعرفة، وطبيعة المنتج في الاقتصاد العالمي تتطلب سوقاً عالمية واسعة، تشكل القاعدة المعرفية فيها شريحة من المستهلكين على مستوى تعليمي متميز.

وعياً لما يتعرض له جامعاتنا اليوم من نقد وتشكيك في تحمل مسؤولياتها حتى في أداء أدوارها التقليدية، ومن حيث اشتباكها مع قضايا المجتمع بما يمكنها من القيام بدورها في تحديث المجتمع وإزدهار الفكر وإنتاج المعرفة.

وإدراكاً بأن ما يواجه المنظومة التعليمية وفي مقدمتها مؤسسة الجامعة من فواعل التغيير ومثيراته يمثل فرصة واحدة لإعادة خلق أو بناء نموذج جديد للجامعة بمفاهيمه ونصوره وبنائه ووظيفته يحقق كفاءتها وفاعليتها وتميزها في قيادة المجتمع.

في ضوء كل ذلك جاءت مبررات وحتمية السعي الجاد لتغيير مؤسساتنا الجامعية، تغييراً جوهرياً في توجهاتها ومصادقيتها ومضامينها وطرقها وإدارتها، ومن هنا جاءت ضرورة الدراسة الحالية للوقوف على ماهية فلسفة التميز في التعليم الجامعي، واقتراح نموذج لجامعة مصرية متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية.

وعلى ذلك تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما أبعاد فلسفة التميز في التعليم الجامعي، وما ملامح النموذج المقترح للجامعة المصرية المتميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية؟

ويتطلب الإجابة عن هذا السؤال، الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما ماهية فلسفة التميز في التعليم الجامعي؟
- ٢- ما المعايير التي يجب توافرها في الجامعة المتميزة من واقع الأدبيات التربوية؟
- ٣- ما دواعي مراجعة نموذج الجامعة الحالي والاتجاه نحو بناء جامعة متميزة؟
- ٤- ما التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي؟
- ٥- ما ملامح النموذج المقترح للجامعة المصرية المتميزة في إطار التجارب والخبرات العالمية؟
- ٦- ما آليات تطبيق النموذج المقترح لتحقيق التميز في التعليم الجامعي المصري؟

هــ أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة إلى:
- الوقوف على ملامح وأبعاد فلسفة التميز في التعليم الجامعي.
 - استقراء معايير التميز في التعليم الجامعي من واقع الأدبيات التربوية.
 - الوقوف على دواعي مراجعة نموذج الجامعة التقليدي والاتجاه لبناء جامعة متميزة.
 - استقراء التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في التعليم الجامعي.
 - بناء نموذج الجامعة المصرية المتميزة في إطار التجارب والخبرات العالمية.
 - اقتراح آليات لتطبيق النموذج المقترح للجامعة المتميزة.

و أهمية الدراسة:

- تبدو أهمية الدراسة من خلال:
- توعية المسؤولين عن تطوير التعليم العالي بأهمية استهداف وتحقيق التميز في التعليم الجامعي لتحقيق الأمن القومي وتأكيد ريادتنا الإقليمية، وتدعيم قدراتنا التنافسية على المستوى العالمي.

- دعوة الباحثين والمتخصصين والمفكرين إلى التأصيل لفلسفة التميز واتخاذها كمنهج حياة في مرحلتنا الراهنة لتحقيق سبق في السوق العالمية على مستوى النظرية والتطبيق.
- استشراف عمق التجديدات التربوية والرؤى المستقبلية في تطوير وتحديث التعليم الجامعي لمعالجة أوجه القصور في الجامعات القائمة.
- الوصول لجامعة مصرية متميزة، في ضوء الخبرات والتجارب العالمية في مجال التعليم الجامعي التي تستهدف التميز، ومعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وقواعد الانتشار الإلكتروني والجامعات الافتراضية.
- الارتقاء بمستوى الأداء الجامعي إلى مستوى التميز في التعليم والتعلم، وفي البحث العلمي، وفي خدمة المجتمع، وفقاً لأرقى للمعايير العلمية العالمية، لضمان جودة المنتج الجامعي، وبخاصة جودة الخريجين وثراء كفاياتهم العلمية والمهنية.
- إثراء الكفايات التدريسية والبحثية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس من خلال التميز في توافر المناخ والإمكانات المادية والمعنوية التي تتناسب ومكانتهم العلمية والأدبية.
- إيماء الوعي بأن تحقيق التميز في التعليم الجامعي، يتطلب تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، ورعاية الموهوبين، وتوافر المناخ الديمقراطي، وتعظيم المشاركة بين الجامعة والمجتمع.
- تنوير بصيرة القائمين على تطوير وتحديث التعليم الجامعي بطرق وأساليب وآليات تحقيق التميز في التعليم الجامعي وفق رؤى وخبرات ونماذج عالمية متنوعة.

- إعلاء مكانة الجامعة المصرية بين الجامعات الإقليمية والعالمية، من خلال استهداف وتحقيق التميز في التعليم الجامعي نظرية وتطبيقاً.
- التوعية بضرورة الترابط للفاعل بين الجامعة والمجتمع، مع التأكيد على تحقيق الشراكة بينهما في تناول القضايا المشتركة محلياً وإقليمياً وعالمياً.
- استجلاء الجهود العلمية السابقة التي تسعى نحو التميز وتحقيق التواصل العلمي معها.
- إنماء الوعي بضرورة التطوير المستمر للجامعات المصرية وعلاج العيوب الظاهرة بها، حتى تتراكب مع التغيرات المتلاحقة في امتلاك ناصية العلم والمعرفة والتقنية المتجددة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

- تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج لا يقف عند مجرد الوصف للبيانات والمعلومات، بل يمتد لتفسيرها وتحليلها لاستنباط دلالات ذات مغزى:
- وتتمثل الإجراءات المنهجية للدراسة فيما يلي:
 - رصد التراث التربوي المتعلق بالفلسفة ودورها في تحقيق التميز، واستقراءه بصورة تحليلية تفيد في الوقوف على ملامح وماهية فلسفة التميز.
 - استقراء مبادئ ومعايير التميز في التعليم الجامعي من خلال تحليل التراث التربوي المتعلق بتطوير التعليم الجامعي.
 - التعرف على أبعاد أزمة الجامعات المصرية التي تفرض ضرورة التغير والنزوع نحو التميز، من خلال تحليل الواقع الراهن للتعليم الجامعي وإبراز أزماته وتحدياته في إطار التحديات الإقليمية والعالمية.

- استقراء معايير الاعتماد الأكاديمي وأسس البناء الافتراضي (الإلكتروني) للجامعات من خلال تحليل مجموعة من التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي.
- توظيف التراث التربوي السابق في استشراف وبناء نموذج لجامعة مصرية متميزة وفق رؤى ومعايير وأهداف إستراتيجية وآليات تنفيذية، تم استقراؤها من الخبرات والتجارب العالمية في مجال التعليم الجامعي والاعتماد الأكاديمي والانتشار الإلكتروني.

أداة الدراسة (النموذج المقترح):

أداة الدراسة^(*) عبارة عن نموذج مقترح لجامعة متميزة؛ تم استقراء دعائمه من خلال استقراء وتحليل التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي.

ويتكون النموذج المقترح (أداة الدراسة) من عدة محاور، هي:

- رؤية الجامعة المتميزة.
- رسالة الجامعة المتميزة.
- معايير الجامعة المتميزة.
- الأهداف الإستراتيجية للجامعة المتميزة.
- آليات تنفيذ الأهداف الإستراتيجية للجامعة المتميزة.

(*) انظر: ملحق الدراسة.

حدود الدراسة:

- حد موضوعي: يتمثل في فلسفة التميز في التعليم الجامعي في ضوء التجارب والخبرات العالمية.
- حد زمني: الفترة من عام ٢٠٠٠ وحتى الآن والتي تعاطمت فيها تأثيرات الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي. هذا ولقد تم تحكيم وتطبيق النموذج المقترح للجامعة المتميزة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م.
- حد مكاني: مصر - الجامعات المصرية.
- حد بشري: يتمثل في نخبة من أعضاء هيئة التدريس المتميزين، كل في مجال تخصصه، وقد شغل معظمهم وظائف إدارية متنوعة بدءاً من رئيس قسم ومروراً بوكالة الكلية وحتى عمادة الكلية، بالإضافة إلى مشاركة بعضهم في اللجان العلمية ولجان تطوير التعليم العالي.

مصطلحات الدراسة:

تبنى الدراسة المصطلح الإجرائي الآتي:

فلسفة التميز في التعليم الجامعي: هي نشاط عقلي نقدي استثنائي منظم، يهدف إلى تحليل منظومة التعليم الجامعي ونقدها وإعادة تنظيمها لتحقيق الاتساق والانسجام فيما بينها وإبراز أوجه التميز فيها، وذلك وفق رؤية ومعايير مستقاة من تجارب وخبرات ومعايير عالمية.

الدراسات السابقة:

تعددت وتنوعت الدراسات التي اهتمت بتطوير وتحديث التعليم العالي وبخاصة التعليم الجامعي محلياً، وإقليمياً وعالمياً، ولكنها لم تتطرق في معظمها - وخاصة الدراسات التي تمت في المجتمع المصري - بشكل مباشر إلى تحقيق التميز في التعليم الجامعي. وفي إطار أهداف الدراسة الحالية وسعيها نحو إحداث نقلة نوعية في التعليم الجامعي المصري والوصول إلى بناء نموذج لجامعة متميزة في إطار التجارب والخبرات العالمية، سعت الدراسة الحالية نحو انتقاء أهم الدراسات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بتطوير وتحديث وجودة التعليم الجامعي، وتتناول معايير الاعتماد الأكاديمي، وتهتم ببناء جامعات افتراضية (إلكترونية) على الشبكة العنكبوتية Enter-net.

وبالتالي يمكن تصنيف الدراسات السابقة إلى ثلاثة أنواع، هي:

١- دراسات اهتمت بتطوير وتحديث وجودة التعليم الجامعي:

• دراسة سورنس وآخرين (١٩٩٦):

وهذبت إلى الوقوف على مستوى التحسين المستمر للنوعية والجودة في التعليم العالي في إطار تطبيق برنامج بالدريدج^(*) في الجامعات والمعاهد؛ وتم تطبيقه على ست

(*) برنامج بالدريدج هو نموذج مثالي للجودة يتم من خلاله تحديد وتقييم التطور المؤسسي بشكل فعال، وتم نشر معايير بالدريدج (وتشمل: القيادة، التخطيط الاستراتيجي، التركيز على الطلاب والهيئة التدريسية والسوق، إدارة المعلومات، إدارة العمليات، نتائج الأداء التنظيمي)، في مجال التعليم للمرة الأولى عام ١٩٩٩، وهي تمنح المؤسسات التعليمية نظاماً شاملاً يمكنها من التوفيق بين أهدافها الأساسية ورويتها وفيها بالموارد المالية اللازمة لتحقيق تقدم بعيد المدى، ويمكن وصف هذا البرنامج بأنه مرن وشامل في

موضوعات تعليمية مختلفة من كافة أرجاء الولايات المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم العالي في الولايات المتحدة يواجه اليوم تحديات خطيرة، كتأمين القبول للأعداد المتزايدة من الطلاب والمحافظة على رسوم التسجيل المخفضة ليتم استيعاب الطلاب من كافة الأعمار والظروف المادية، واستخدام التقنية بشكل فعال في عمليات التعليم والتعلم، وأظهرت الدراسة قدرة متميزة للمؤسسات التعليمية الست على مواجهة تلك التحديات، خاصة في ظل الأوضاع الراهنة التي تشهد تناقصاً مستمراً في الموارد المالية. وأوضحت الدراسة أن جامعة وسكونسن ستاوت كانت أول مؤسسة في مجال التعليم تحصل على جائزة بالدريديج الوطنية عام ٢٠٠١.

• دراسة عمار (٢٠٠٦):

وهذفت إلى الوقوف على تحديد رؤية لجامعة المستقبل في عالم اليوم والغد المشحون بعواصف التغيير في الأفكار والتوجهات والأيدولوجيا والمصالح والرغبات، وبينت الدراسة أنه ليس هناك رؤية واحدة للجامعة في المستقبل، بل هناك رؤى متعددة، وحتى الرؤية الواحدة التي يمكن أصالتها تظل افتراضاً مبدئياً وفق إستراتيجية مرنة تخضع للتعديل والتصحيح والإضافة والاستبعاد، وذلك في ضوء الممارسة والتففيذ، وأوضحت الدراسة أن الجامعة التقليدية تواجه الكثير من عمليات النقد والتشكك في تحملها لمسئولياتها وقيامها بأدوارها، وأن هناك الكثير من العوامل والتحديات والسياسات خارج وداخل المنظومة التعليمية تقتضي النقاش الجاد والمقاول لتغيير نموذج الجامعة الحالية حتى تستجيب لسياقاتها الجديدة وتوظف إمكانياتها لتفعيل دورها في المستقبل، وتؤكد

الوقت ذاته، لذا فإنه يناسب أية مؤسسة تعليمية، وقد تم العمل بمعايير بالدريديج للتعليمية منذ أكثر من خمسة أعوام في مئات المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة بهدف تطوير أدائها (سورسن وآخرون، ٢٠٠٦، ٣٢).

الدراسة على أن ضرورة وحتمية التغيير تفرض رؤية مشتركة للجامعة، رؤية تمتزج فيها معطيات الحاضر مع الخيال في صورة أكثر إشراقاً.

● دراسة عبد الجواد (٢٠٠٦):

وهدفت إلى وضع تصور إجرائي لتطوير التعليم الجامعي، من خلال وضع "رؤية" علاجية تتضمن إدخال عدة تغييرات بصورة مستمرة لتحسين جوانب التعليم الجامعي، وذلك دون إحداث ثورة في النظام التعليمي القائم، ولكن بالاستفادة من كافة التجارب الماضية، وتضمنت الرؤية تسعة محاور رئيسية، هي: فلسفة التعليم الجامعي وأهدافه، وتشريعات التعليم الجامعي، والتخطيط للتعليم الجامعي، وإدارة التعليم الجامعي، والتنظيم والتوجيه، وتطوير البرامج والمقررات الدراسية، وتكوين معلم التعليم ما قبل الجامعي، والتعليم الجامعي، والبحث العلمي، وأنه طبقاً لهذه المحاور التسعة وإجراءاتها يجب أن تتكاتف الجهود وتتكامل الأكوام حتى تتمكن من تطوير التعليم الجامعي.

● دراسة نصو (٢٠٠٦):

وهدفت إلى اقتراح رؤية مستقبلية لتطوير الأداء بالتعليم الجامعي العربي لتحقيق الجودة الشاملة، وانطلقت الدراسة لتطوير الأداء من تحديد الوضع الراهن للأداء بالتعليم الجامعي العربي من خلال ستة محاور، هي: الطالب بالمرحلة الجامعية الأولى، طالب الدراسات العليا والبحوث، عضو هيئة التدريس، القسم العلمي، الكلية، الجامعة، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لكل محور من المحاور السابقة التي يؤدي تنفيذها إلى تحسين العمليات والإجراءات والمرجعيات والآليات داخل منظومة الجامعة لتحديث التعليم الجامعي بما يحقق الجودة الشاملة.

• دراسة فهمي (٢٠٠٦):

وهذفت إلى تحقيق إدارة الجودة الشاملة في منظومة الأداء الجامعي لإحداث نقلة نوعية في الجامعات المصرية، وحددت الدراسة مجالات الأداء للجامعة في ستة مجالات هي: الجامعة كمؤسسة تربوية، الجامعة كمؤسسة تعليمية، الجامعة كمؤسسة بحثية، الجامعة كمؤسسة بنية، الجامعة كمؤسسة مجتمعية، الجامعة كمؤسسة ثقافية، وأكدت الدراسة على أن مجالات الأداء السابقة ينبغي أن تعمل في إطار منظومة واحدة تتفاعل وتتفاعل فيما بينها، ونادت بضرورة الإسراع في وضع معايير للجودة في كافة المجالات السابقة مع الإسراع بتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في منظومة الأداء الجامعي باعتباره مدخلاً لإصلاح وتحديث التعليم والتعلم بالجامعة.

٢. دراسات تناولت معايير الاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي:

• دراسة الجندي (٢٠٠١):

هدفت الدراسة إلى الوقوف على معايير الاعتماد الأكاديمي كنموذج تقويمي فعال في قياس أداء مؤسسات التعليم الجامعي، وركزت الدراسة على الاستفادة من الخبرة الأمريكية في مجال الاعتماد الأكاديمي، توصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة ماسة لترسيخ الكثير من المفاهيم عن فلسفة وثقافة تقويم الأداء في المؤسسات التعليمية في مصر، حتى يتسنى لها النجاح، وأكدت الدراسة على ضرورة تعديل قانون تنظيم الجامعات حتى ينص على آليات التقويم الجامعي، وتأسيس نظام للمعلومات الجامعية يفيد في عمليات التقويم.

• دراسة راندال (2001):

وهدفت الدراسة إلى تقديم اعتراف متبادل للشهادات الأكاديمية عن طريق استخدام نظم الجودة وعلى أساس من المخرجات، هذا بالإضافة إلى مبررات اعتماد مؤهلات التعليم العالي، وأكدت الدراسة على أن تكون معايير الاعتماد مبنية على مؤشرات مستمدة من الحاجات الفعلية للمستفيدين من الخريجين، وتوصلت إلى ضرورة التفكير في ابتداء نظم للاعتماد الأكاديمي تم تبادلها بين الجامعات عبر الدول لضمان إعداد خريج يصلح للعمل في السوق العالمي.

• دراسة الكواس (2001):

وهدفت إلى الوقوف على تطور الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية منذ نهاية القرن التاسع عشر، حيث ظهرت أول مؤسسة للاعتماد عام ١٨٨٥م، وقسمت الدراسة تطور الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة إلى ثلاثة محاور، وأن التطور كان من بدايته بسيطاً وإجراءاته محدودة وأنه تطور مع مرور الوقت، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة ماسة لضمان وضبط الجودة مع التوسع الكبير والسريع في التعليم العالي، وتوقعت الدراسة أن يشهد الاعتماد في المستقبل، مزيداً من التنوع والأهمية للتعليم العالي.

• دراسة عبد الهادي (٢٠٠٥):

هدفت الدراسة إلى الوقوف على إمكانية تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة على المؤسسات التعليمية في مصر وذلك استفادة من تجارب رومانيا وسويسرا وبريطانيا

والولايات المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأخذ بنظام الاعتماد كمدخل للإصلاح التعليمي يتطلب تهيئة مناخها للتغيير مع توافر البيئة الداعمة لذلك وقناعة أعضاء هيئة التدريس، وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء المؤسسات التعليمية مهلة لإعادة ترتيب أوضاعها لبلوغ الحد الأدنى للجودة، مع ضرورة إعطاء الاستقلالية الكاملة للجامعات في وضع سياسات خاصة بها.

• دراسة القصبي (٢٠٠٦):

وهدف إلى اقتراح تصور لتطبيق الاعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي في مصر، في ضوء الخبرات العالمية، مثل: الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، وسويسرا، وبولندا، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الجامعي المصري في حاجة ملحة إلى الأخذ بنظام الاعتماد الأكاديمي، وأنه استفادة من الخبرات العالمية في هذا المجال ينبغي وضع معايير قومية للتعليم الجامعي في مصر وتشكيل هيئة الاعتماد الأكاديمي، ووضع خطوات ومراحل للاعتماد الأكاديمي تبدأ بنشر التعليمات والنشرات المتعلقة بالتقويم على مؤسسات التعليم الجامعي، ثم تحدد هيئة الاعتماد المدة الزمنية لتلك الخطوات، وتوضح طرق تقديم المؤسسات الجامعية الراغبة في الاعتماد الأكاديمي، إلى غير ذلك وصولاً إلى منح الاعتماد أو رفضه وفقاً لتوافر المعايير من عندها.

• دراسة سلام وشاف (٢٠٠٦):

وهدف إلى الوقوف على إمكانية الاستفادة من الخبرة الأمريكية في الاعتماد الأكاديمي في دعم جهود اعتماد المعلم في مصر، وتوصلت الدراسة إلى تفوق الخبرة الأمريكية في مجال الاعتماد الأكاديمي وفقاً للتطور التاريخي لها، وأن تجربة الاعتماد

الأكاديمي في مصر ليس لها سند تاريخي وبالتالي ليس لمصر رصيد في مجال تطبيق الاعتماد. وأكدت الدراسة على أن اعتماد إعداد المعلم في مصر يتطلب إلى جانب إنشاء الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم عدة خطوات يتخللها إدخال تعديلات كثيرة في نظام الاعتماد المعتمد في ضوء الممارسات العملية والتطبيق في الواقع، وأكدت الدراسة على أن توافر عنصر المرونة دائماً مع طرح أكثر من بديل في عملية الاعتماد من أهم عوامل نجاح الاعتماد، وعليه يجب أن تتجه هيئة الاعتماد في مصر إلى طرح أكثر من نوع من أنواع الاعتماد. لتكون هناك فرصة للاختيار أمام المؤسسات الجامعية لتختار ما يتلاءم مع إمكانياتها وظروفها.

٣. دراسات اهتمت بالجامعات الافتراضية (الإلكترونية):

• دراسة زاهر (٢٠٠٥):

وهفت إلى الوقت على تأثير التكنولوجيا الرقمية في تجديد النظم التعليمية وتوصلت الدراسة إلى أن التكنولوجيا الحديثة أثرت بطابعها الثوري والرقمي على أداء كافة أنشطة المجتمع المعاصر، وإستطاع الدور المتسع للمعلومات أن ينقل الاهتمام في النشاط الاقتصادي من إنتاج الموارد إلى معالجة المعلومات وصناعتها، وأن ذلك ارتفع بنمو منحى التعليم لغالبية أفراد المجتمع عبر الخدمات والمنتجات المعلوماتية التفاعلية وعالية السرعة، وأنه يتوقع في ضوء الاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات حدوث تخفيض واضح في تكاليف عمليات التعليم والتعلم، وتعزيز لعملية التعليم ذاتها من خلال توافر بيانات متنوعة للتعلم، وأنه في ظل هذه الظروف ليس من

المستبعد أن ينهض المتعلم العربي بدوره في إحداث النهضة المبتغاة، وأن يصبح فسي مقدره نظم التعليم العربية أن تدعم التعلم من أجل التمكين.

• دراسة محرم وكامل (٢٠٠٦):

وهذفت إلى طرح الجامعات الافتراضية كصيغة جديدة للتوسع في التعليم العالي المصري من خلال عرض الأسس التي تقوم عليها، وعرض التجارب العالمية والعربية في تطبيق الجامعات الافتراضية، ورصد الفرص والتحديات التي قد تسلم عن تطبيق الجامعات الافتراضية في الواقع المصري، وتوصلت الدراسة إلى أن صيغة الجامعات الافتراضية صيغة جديدة لتوسيع فرص التعليم كماً وكيفاً، وأنها مهمة جداً للواقع المصري، وأن برامج الجامعات الافتراضية عادة ما يحتاج إلى استثمارات كبيرة خاصة في مرحلة الإعداد، ولكن هذا لا يمنع القول بأن تكلفة التعليم في الجامعات الافتراضية أقل من مثيلاتها في النظم التقليدية على المدى البعيد.

• دراسة زاهر* (٢٠٠٦):

وهذفت إلى اقتراح معايير لبناء بيئة نموذجية للتعليم بالواقع الافتراضي. ووضعت الدراسة عدة معايير رئيسية تتخللها مجموعة من المتطلبات الفرعية، وتمثلت المعايير الرئيسية في: أسس بناء نموذج الواقع الافتراضي، مكونات النظام التعليمي الافتراضي، متطلبات تصميم نماذج الواقع الافتراضي ومنها متطلبات مادية وإنسانية وعلاقات وثقة افتراضية وأتوات مساعدة ومحوات تخاطيب، وأساليب تعامل بين المشتركين، ومهام تدريبية وبرامج تحكم في سلوك العميل مثل برنامج Soar، وتؤكد

الدراسة على أن كل تلك المتطلبات تشترك مع بقية المعايير السابقة في تشكيل بيئة نموذجية للتعليم بالواقع الافتراضي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- تعددت وتنوعت الدراسات التي اهتمت بتطوير وتحديث وجودة التعليم الجامعي ولكنها لم تتطرق إلى فلسفة التميز، مفاهيمها ومعاييرها ودواعي الاهتمام بها.
- اهتمت بعض الدراسات بمعايير الاعتماد الأكاديمي للتعليم الجامعي في مصر في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، ولكنها لم تتطرق لوضع معايير لبناء جامعة متميزة كما تسعى الدراسة الحالية.
- سعت بعض الدراسات إلى اقتراح منظومة أو بيئة مناسبة أو صيغة لجامعة افتراضية ولكنها لم تتطرق بشكل مباشر لاقتراح جامعة افتراضية متميزة في ضوء الخبرات والتجارب العالمية.
- تفردت الدراسة الحالية بسعيها نحو التأسيس لفلسفة التميز في التعليم الجامعي، ووضع معايير لجامعة متميزة، واقتراح بناء متكامل لجامعة مصرية متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية.
- استفادت الدراسة الحالية من كل الدراسات السابقة ومعظم الأبيات المتاحة في مجال التعليم الجامعي في بناء الإطار النظري للدراسة، وفي اقتراح الأهداف الاستراتيجية للجامعة المتميزة وآلياتها التنفيذية.

مخطط الدراسة:

تسير الدراسة وفق المخطط التالي:

- المبحث الأول: الإطار العام للدراسة، ويشمل:
 - مقدمة الدراسة، مشكلة الدراسة ومبرراتها، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، منهج الدراسة وإجراءاتها، أداة الدراسة (النموذج المقترح)، حدود الدراسة، مصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة، مخطط الدراسة.
- المبحث الثاني: ملامح فلسفة التميز في التعليم الجامعي، ويشمل:
 - أولاً: فلسفة التميز في التعليم الجامعي: الرؤية والدلالة.
 - ثانياً: منطلقات فلسفة التميز في التعليم الجامعي.
 - ثالثاً: معايير التميز في التعليم الجامعي.
- المبحث الثالث: دواعي مراجعة نموذج الجامعة الحالي والاتجاه للجامعة المتميزة، ويشمل:
 - أولاً: دواعي تربية عامة تستلزم ضرورة فلسفة التميز (أزمة التربية).
 - ثانياً: دواعي مجتمعية - عالمية (أزمة المجتمع).
 - ثالثاً: دواعي تتعلق بمنظومة التعليم الجامعي (أزمة التعليم الجامعي).
- المبحث الرابع: بعض التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في التعليم الجامعي، ويشمل:
 - أولاً: تجارب وخبرات جامعية عالمية تستهدف التميز.

ثانياً: تجارب وخبرات جامعية عالمية في مجال تطبيق الاعتماد الأكاديمي.

ثالثاً: تجارب وخبرات عالمية في مجال التعليم الإلكتروني والجامعات الافتراضية.

• المبحث الخامس: بناء نموذج لجامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية، ويشمل:

أولاً: الرؤية.

ثانياً: الرسالة.

ثالثاً: المعايير.

رابعاً: الأهداف الإستراتيجية.

خامساً: آليات تنفيذ الأهداف الإستراتيجية.

• المبحث السادس: الدراسة الميدانية:

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية.

ثانياً: نتائج الدراسة الميدانية.

ثالثاً: تحليل نتائج الدراسة الميدانية.

• خاتمة: فئات فكرية وتوصيات ومقترحات.

المبحث الثاني

ملامح فلسفة التميز في التعليم الجامعي

جاءت إستراتيجية الإصلاح التعليمي الجديدة في مصر إستراتيجية مستقبلية تؤكد على أن التعليم حق من حقوق الإنسان وضرورة بقاء للوطن والمواطن معاً، وهدف رئيسي وضروري من أجل التنمية البشرية للتمكن من الدخول إلى المنافسة العالمية. ولقد ركزت الإستراتيجية على الأسس التالية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ٢٦-٢٧):

- مجانية التعليم
- البعد الاجتماعي
- الوحدة الوطنية
- التعليم المتميز للجميع
- رعاية الطفولة باعتبارها دعامة المستقبل
- الحفاظ على الهوية والتماسك الاجتماعي
- تعميق الولاء والانتماء
- تعميق الديمقراطية

انطلاقاً من ذلك، وفي خضم التغيرات العالمية المتسارعة يحتم علينا أن نعد الأجيال القادمة لمواجهة مشكلات المستقبل، كما علينا أن نستنهض كل قوة عمل وكل طاقة تفوق وكل نزعة تميز، لأن نتائج السباق سوف يتحدد ليس بالقلة المتميزة فقط، بل بمجموعة الجهد الوطني في كل أبعاده.

وتؤكد الحقائق أن ٩٠% من الأطفال، إذا ما أعطى لكل منهم التعليم المناسب والوقت الكافي، استطاعوا أن يصلوا إلى مرحلة التميز، ففي الماضي كنا نرضى أن يكون لدينا ١٥% أو ٢٠% من المتميزين لكي يقودوا المجتمع، أما اليوم ففي ظل إنتاج كثيف المعرفة لم يعد هذا كافياً، فلا بد من شريحة كبيرة جداً من المتفوقين، ولا بد أن نكشف طاقة الموهوبين، ولا بد أن نسلح أبناءنا بالقدرات والمهارات التي تمكنهم من التعامل المتميز مع معطيات العصر ومستجدات المستقبل. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ٢٧).

وهنا تبرز ضرورة وأهمية تناول فلسفة التميز في التعليم الجامعي، والتي يمكن تناول أهم ملامحها فيما يلي:

أولاً: فلسفة التميز في التعليم الجامعي: الرؤية والدلالة

الحقيقة المعيشة تعلمنا أن المجتمعات التي تريد أن تليق بحركة التاريخ وتنهض من تخلفها، ليس أمامها إلا أن تتحدث بلغة العصر، وأن تستوعب منجزاته، وأن تعتمد على التكنولوجيا التي تسود العالم (عمر، ٢٠٠٠، ١-٢). وإذا كان التعليم هو السبيل إلى تجاوز هذا التخلف والتماس سبل التقدم، فإن التعليم الجامعي هو العنصر الفاعل هنا في استيعاب منجزات التكنولوجيا، والتحدث بلغة العصر.

ومهما تنوعت الآراء وتعددت حول الفلسفة التي يركز عليها التعليم الجامعي عموماً، فإنه يوجد على الأقل فلسفتان مختلفتان، تشرعان لمؤسسات التعليم العالي، وتحددان أهداف الجامعة ووظيفتها ودورها في المجتمع، هما (رامر، ٢٠٠٠، ٢٩-٣٢، نوفل، ١٩٩٢،

(٥١-٥٢).

الأولى: أبستمولوجية "معرفية" وترى أن الوظيفة الأساسية للجامعة، علمية - معرفية بحتة، وأن العلم هو هدف في حد ذاته بغض النظر عن فوائده وتطبيقاته العملية، وأن المعرفة يجب أن تكون موضوعية صادقة، وأن الجامعة هي المكان الذي تجري فيه الدراسة والبحث العلمي المجرد.

الثانية: اجتماعية سياسية، وترى أن وظيفة الجامعة، اجتماعية - سياسية، فتمثل الجامعة المكان الذي يدرس أوضاع المجتمع ومشكلاته، ويعمل على إيجاد الحلول لها، ومن ثم فإنها توظف إمكاناتها البحثية لمعالجة المشكلات الاجتماعية، وبدلاً من مفهوم "الجامعة المنعزلة عن المجتمع" تطرح مفهوم "الجامعة في خدمة المجتمع"، وهو اتجاه يزداد قوة وانتشاراً في الدول المتقدمة والنامية، ولكنه أيضاً محاط بكثير من المحاذير والأخطار، إذ يهدد موقع الجامعة هيمنة القوى السياسية والاقتصادية عليها.

وأي من الفلسفتين، لا يؤدي بمفرده إلى فهم صحيح وسليم لوظائف الجامعة ورسالتها في خدمة المجتمع. ومن هنا برزت ضرورة تجاوزهما والنظر إلى الجامعة ضمن فلسفة موحدة "معرفية - سياسية" لا يجوز الفصل بين عنصريها، كما إنه لا يمكن الاعتراف بهما إلا في إطار ديمقراطية التعليم.

ولقد أجمع الباحثون على أن الجامعة يجب أن تسعى إلى تحقيق عدة أهداف، من أهمها: إعداد جيل متقف واع يؤمن بالعلم ويعتمده أساساً لإحداث التغيرات الجذرية في جوانب المعرفة وتدعيمها، غرس القيم الإنسانية، وتنمية العمل بروح الفريق، والارتقاء بمستوى التفكير والإبداع، وتقديم حلول جذرية للمشكلات الحالية والمستقبلية، واستطلاع

توجهات المستقبل، وتوظيف البحث العلمي في استثمار موارد المجتمع، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والإتقان، وتحقيق الجودة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع (المصدر، ٢٠٠٢، ٢٢٠ - ١٢٢٢ نيباب جمال الدين، ٢٠٠٦، ٧٦-٧٧).

وإذا نظرنا إلى هذه الأهداف، نجد أنها تشير إلى مدى ضخامة الدور الذي تقوم به الجامعة، وإلى تعدد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وتنوعها. ومع تنوع الأهداف وتعددتها، فإنه يصعب تحديد الأهداف الرئيسية لها بدقة. وحتى لو تم ذلك فإنه يحدد أهدافاً عامة، لا تكفي أن تشير على هديها الجامعة في مختلف مجالات نشاطها، فقد أثبتت إحدى الدراسات أن من أهم المشكلات الرئيسية التي تواجه الجامعة، كيفية صياغتها لأهدافها بشكل واضح ومحدد، وكيفية تقسيم هذه الأهداف إلى أهداف رئيسية وفرعية، حتى يمكن توجيه الموارد المتاحة، وتوزيعها طبقاً لأولويات واحتياجات المجتمع.

وترى الدراسة أن الجامعة المتميزة، هي التي تبرز في تحديد أهدافها، وتتميز في رسم فلسفتها الخاصة، وصياغة تلك الأهداف بشكل مميز يعكس فلسفتها الخاصة، ويحدد المسارات المنهجية لتحقيق هذه الأهداف؛ فالجامعات في القرن الحادي والعشرين أصبحت لا تقاس بأقسامها أو بكثرة طلابها، وإنما تقاس بنشاطها العلمي المتميز، وحرصها على تحقيق أهدافها بصورة تدريجية.

وبالتالي فالجامعات المضرة اليوم ليست في حاجة إلى حزم جديدة من البرامج والمقررات، بقدر ما تحتاج إلى رؤية جديدة وروح جديدة، إلى أهداف جديدة، إلى فلسفة جديدة تنزع إلى التميز وتسعى نحو دمج الرؤى والأهداف والصيغ الجديدة في جامعاتها، وتلك هي فلسفة التميز التي تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عنها.

وانطلاقاً من اعتبار الفلسفة نشاطاً نقدي تحليلي وتوضيحي يمكن أن يتناول أي موضوع (صقلان، ١٩٩١، ١٧٤، ١٧٥) (Oussay، ١٩٩١، ١٧٤، ١٧٥) وأنها عملية عقلية متميزة تعلى بدراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة تفسيراً عقلياً (بسر، ٢٠٠١، ٣٠).

وفي إطار نهج التميز الذي تسعى إليه غالبية جامعات العالم المتقدم، في التدريس، والبحث العلمي، والتدريب، ورعاية الموهوبين، وتهيئة المناخ العلمي الخلاق، وتعميق روح الديمقراطية، والعمل الجامعي، والاتجاه نحو الجودة والتنافسية في الخدمات العلمية والتعليمية المقدمة للفرد والمجتمع على المستوى المحلي والعالمي.

واستناداً إلى مقترح اليونسكو فيما يتعلق بالتعليم الجامعي، والذي يتوافق في رؤاه وتوجهاته مع الرؤى والأفكار المتضمنة في الاستراتيجيات والتقارير الصادرة عن المنظمات، والهيئات الدولية العربية، أنه يتطلب مسألتين في غاية من الأهمية، هما (سبل، ٢٠٠٤، ٢٤٨):

- وضع معايير ومحكات لضبط الجودة النوعية في العملية التعليمية يتم في ضوءها قياس الممارسات التربوية وتقييمها، وتحديد كفاءتها بصورة موضوعية وعقلانية.
- توسيع المشاركة في تقويم العملية التربوية من قبل الأطراف ذات العلاقة، واستثمار نتائج هذه العملية وإعلانها، وبناء قرارات تشجيعية وموضوعية في ضوء نتائج التقويم.

يمكن اشتقاق تعريف فلسفة التميز في التعليم الجامعي، على أنها: نشاط عقلي نقدي استشرافي منظم، يهدف إلى تحليل منظومة التعليم الجامعي ونقدها وإعادة

تنظيمها لتحقيق الاتساق والانسجام فيما بينها وإبراز أوجه التميز فيها، وذلك وفق رؤى ومعايير مستقاة من خبرات وتجارب ومعايير عالمية.

وعليه نستطيع أن نقول إن فلسفة التميز في التعليم الجامعي، هي تطبيق للنظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي في التعليم الجامعي، أي تحليله ونقده، من أجل تحقيق الاتساق والانسجام بين مداخلته، وتنشيط عملياته وتفعيل أنشطته، لتعظيم مخرجاته وتحقيق اتساقها مع متطلبات المجتمع وروح العصر وتطلعات المستقبل.

وبالتالي يمكن القول بأن فلسفة التميز في التعليم الجامعي، تضطلع بالأدوار الثلاثة، الآتية:

الأول: دور نقدي تحليلي، لنقد وتحليل الجوانب المعرفية والقيمية والمنظومية للتعليم الجامعي.

الثاني: دور تسيقي استشرافي، للتسيق بين مكونات التعليم الجامعي، مع الاستفادة من الخبرات والتجارب والنماذج العالمية في مجال تطوير التعليم الجامعي، وإستشراف جوانب التميز فيها.

الثالث: دور توجيهي مستقبلي، للإنتلاق من تحليل الواقع والوقوب على معطياته ورصد اتجاهاته الحالية، والكشف عنها، وتوضيح مساراتها نحو المستقبل.

من كل ذلك يمكن القول بأن فلسفة التميز في التعليم الجامعي، هي رؤية علمية تتبلور دلالاتها في الآتي:

- النظرة النقدية التحليلية الشاملة لواقع التعليم الجامعي، في علاقاته البينية، وعلاقته بالواقع الاجتماعي بتغيراته وأزماته، وفي حركته نحو المستقبل.

- رسم المسارات المنهجية التي ينبغي أن يسير فيها التعليم الجامعي، والتي يتم استشرافها من مواضيع التميز في الخبرات والتجارب والنماذج العالمية.
- رصد المبادئ والمعايير التي يجب أن يتبناها التعليم الجامعي، والغايات التي يتوجب أن يحققها في حركته المستقبلية.
- إعادة طرح رؤى تنظيمية جديدة ومتميزة للتعليم الجامعي، تتخطى العقبات والأزمات الحالية، وتتطرق من التجارب العالمية، وتعتمد الخصائص والسمات الوطنية كآليات دينامية دافعة لها، ومؤكد لوجودها.

ثانياً: منطلقات فلسفة التميز في التعليم الجامعي:

- تقوم فلسفة التميز في التعليم الجامعي على مجموعة من المنطلقات، هي:
- أن الوظائفيتين الأساسيتين للتعليم الجامعي، هما: تحرير الإنسان من كلفة القيود التي تحول دون إبداء رأيه أو إعمال عقله أو إطلاق إبداعاته، وتعظيم إسهاماته في التنمية المطردة بالمجتمع.
 - أن التعليم الجامعي المتميز ينبغي أن يواكب التغيرات المعرفية المعاصرة بتقنياتها الفائقة، وأن يسهم في تطويرها.
 - أن تطوير التعليم الجامعي لتحقيق التميز، لا بد وأن يكون وفق نظرة شمولية تتناول كافة مكوناته ومؤشراته الداخلية والخارجية.
 - أن التعليم الجامعي المستقبلي في مصر، يجب أن يكون تعليماً متميزاً من أجل الحرية والثقافة والإبداع.
 - أن تميز التعليم الجامعي ينطلق من الربط بين النظرية والتطبيق، ومن سزعة استيعاب التطبيقات التكنولوجية المتجددة.

- أن تحقيق التميز في التعليم الجامعي، يتطلب: الأخذ بالمعرفة الكلية بدلاً عن الاختزال، والتحول من ثقافة الاجترار والتكرار إلى ثقافة الإبداع والابتكار، والأخذ بثقافة الترابط والتفاعل بدلاً من التفتت والانعزال، والارتباط بتحسين الأداء وليس بالتقويم، والتشجيع على الاختيار وحرية الاختلاف، أي تعليم يهدف إلى التميز ويكفل التميز للجميع.
- أن تميز التعليم الجامعي في إعداد القوى البشرية وتأهيلها وتدريبها في مختلف التخصصات لتلبية احتياجات سوق العمل، يستلزم تحديد أولويات التنمية وحصر الإمكانيات القائمة والاحتياجات المطلوبة، والأهداف المبتغاة على المدى القريب والبعيد.
- أن عملية إصلاح وتجديد التعليم الجامعي حتى يصل للتميز، لا بد وأن تكون مستمرة، وأن يرافقها جهد فكري تأملي تأصيلي يحدد غاياتها ومقاصدها ويرسم مساراتها المستقبلية.
- أن تحقيق التميز في التعليم الجامعي يتطلب إحداث تعديلات وتغييرات جوهرية في شكل ومضمون اللوائح الجامعية، وإعادة صياغتها في إطار مستقبلي ينطوي على سياسات وبرامج جديدة.
- أن تحقيق التميز في التعليم الجامعي يتطلب: القدرة على إعادة قراءة الماضي من منظور المستقبل، والقدرة على التخطيط واتخاذ القرار في ضوء التوقعات المستقبلية، وإملاك إرادة التغيير والتطبيق في الواقع.

- أن الوصول إلى جامعة متميزة رهن بتوافر نوعية تربوية وتعليمية متميزة يستوجبها مجتمع المعرفة، وتمليها ضرورات النهوض الاقتصادي والنضج المعلوماتي.
- أن التعليم الجامعي المتميز هو الدعامة الأساسية في منظومة التقدم الاجتماعي، والوسيلة الفريدة لخلق فرص العمل، والأداة القوية في ضبط الانفجار السكاني، والضمانة الرئيسية في تحقيق الاستقرار والسلام الاجتماعي.
- أن التأثيرات العولمية على حركة المجتمعات وطموحاتها في التعليم حقيقة قائمة، لها انعكاساتها الإيجابية والسلبية على فرص التعليم الجامعي، وعلى تميزه وعلى آليات التدريب فيه ومدى صلاحيته للمستقبل.
- أن الترابط بين التعليم الجامعي المتميز وبين سوق العمل والإنتاج يزداد وثقاً بمقدار ما تقترب مؤسساته من مؤسسات الإنتاج، وبمقدار ما تشارك هذه المؤسسات في التعليم والتدريب.
- أن تحقيق التميز في التعليم الجامعي، لم يعد ترفاً أو لغواً تربوياً، بل أصبح ضرورة لكل من الفرد والمجتمع، لتحقيق الجودة والتنافسية وتطوير القدرات البحثية والإبداعية، وزيادة القدرات الإنتاجية.

ثالثاً: معايير التميز في التعليم الجامعي:

انطلاقاً من دلالات فلسفة التميز في التعليم الجامعي ومنطلقاتها الفكرية، واستفادة من الخبرات والتجارب العالمية التي تشد التميز في مجال التعليم الجامعي، وفي إطار التغيرات العالمية المتسارعة في كافة المجالات، وبخاصة المجالات العلمية والتكنولوجية،

ومع الأخذ في الاعتبار معايير الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات الجامعية وضرورة مراعاتها وتوظيفها، يمكن اشتقاق المعايير التي ينبغي توافرها في الجامعة المتميزة، فيما يلي:

١- الاستقلالية: وتعني الاستقلال العلمي والفني والإداري والمالي، وبالتالي استقلال الجامعة المتميزة في تنظيم شئونها وقراراتها الداخلية، والبت في أمورها دون تدخل من أي أجهزة خارج الجامعة، مع ضمان استقلالها في اختيار برامجها ومناهجها ونظام الدراسة، وقبول الطلاب وتقييمهم وإجازاتهم، وتعيينات أعضاء هيئة التدريس، إلى غير ذلك.

٢- الحرية الأكاديمية: وتعني حرية التعليم والمناقشة وتناول القضايا، وحرية البحث العلمي، مع توافر الضمانات الكافية لعضو هيئة التدريس، فسي إبداء الرأي والتحليل العلمي والنقد البناء، وذلك حتى يتسم أدائه بالكفاءة والفاعلية (بها، ٢٠٠١، ٢٦-٢٧).

٣- تكوين مجتمع التعلم: وتعني إعادة النظر في مفهوم التعليم الجامعي، بما يساعد على أن تتخطى عمليات التعليم والتعلم أسوار الجامعة، بدلاً من أن تظل قاصرة على ما يدور داخلها فقط، وبحيث يصبح المجتمع بكافة مؤسساته بيئات للتعلم، وذلك يتطلب تحرير المتعلم من كافة قيود الزمان والمكان والموضوع التي يمكن أن تحول بينه وبين جعل الحياة بكافة مجالاتها كتاباً مفتوحاً ومواقف ثرية للتعليم والتعلم. والوصول في التعليم الجامعي إلى درجة التميز بحيث يحقق مجتمع التعلم، يستلزم انتاج تحولات تعليمية كفية، تؤدي بالمتعلم إلى: التحول من ثقافة التكرار إلى ثقافة الإبداع، والتحول من الثقافة العادية إلى ثقافة الإتقان والجودة،

المجلد الرابع عشر

والتحول من ثقافة الاستهلاك إلى ثقافة الإنتاج، والتحول من ثقافة الاعتماد على الآخر إلى تفعيل الاعتماد على الذات، والانتقال من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم، والتحول من ثقافة التعليم المؤقت إلى التعليم مدى الحياة.

وينشأ نتيجة للتعليم المستمر مدى الحياة على المستوى المجتمعي "المجتمع المتعلم" أي أن يصبح التعلم موزعاً في كل زمان ومكان، وفي كل خلايا المجتمع ويرتبط بذلك تبني مفهوم الشجرة التعليمية^(٢) كبديل لمفهوم السلم للتعليمي. (مينا، ٢٠٠١، ١١١ إبراهيم، ١٩٩١، ٢٤).

٤- الإنتاجية: تعد الإنتاجية من أهم معايير الجامعة المتميزة، حيث يكون فيها اهتمام مكثف بالإنتاجية جميع العناصر المكونة للجامعة من أساتذة وطلاب ومعاونين ويستلزم ذلك إتباع آليات لتطوير الإجراءات المحققة لهذه الإنتاجية من تطوير لساعات الاتصال الدراسي، وأوقات الانتظام والدوام الدراسي، وأنماط التقويم والنتائج المعرفية (السد، ٢٠٠٦، ١٦٤٩، 204-205، 1997) هذا من جانب، ومن جانب آخر ترى الدراسة الحالية أنه ينبغي على الجامعة المتميزة أن تهتم بالإنتاجية كهدف رئيس في بناء الشخصية، لأن دلالات الحاضر ومؤشرات المستقبل تدل على أن هناك ارتباطاً متزايداً بين التعليم والعمل المنتج، الأمر الذي يدعو الجامعة المتميزة إلى تبني نماذج وصيغ جديدة يتم بموجبها تحويل حياة المتعلم (إنسان

^(٢) يختلف مفهوم الشجرة التعليمية عن مفهوم السلم التعليمي في أن هذا الأخير له بداية محددة، وتسلسل محدد ونهاية محددة، بينما مفهوم الشجرة التعليمية له فقط بداية، ولكنه مرن ومتنوع في تسلسله وليس له سقف محدد، فنهايته مفتوحة، تسمح بالامتداد والنمو مع تشعب ونمو المعارف والعلوم والفنون، بل أكثر. من ذلك فإن مفهوم الشجرة التعليمية يسمح بهيكله منفتحة عند نقاط عديدة، يمكن لأي مواطن أن يعاود تنويع منها إلى النظام التعليمي، طبقاً لرغبته ومقدرته (إبراهيم، ١٩٩١، ١٥٤ مينا، ٢٠٠٦، ٤١).

المستقبل) إلى عملية متصلة متداخلة متبادلة بين الدراسة الجامعية والعمل، وهذا يعني أن تكون الجامعة المتميزة أشد ارتباطاً وتفاعلاً، بل واندماجاً مع مواقع العمل والإنتاج لتمكين المتعلم من التعامل مع سوق العمل والإنتاج بكل تداعياته وتحدياته، وبهذا ينتفي في الجامعة المتميزة وفي المجتمع ذلك التمييز التقليدي بين العمل العقلي والعمل البدني والعمل الإداري.

٥- التعددية في مصادر المعرفة: وتعني امتلاك الجامعة المتميزة للقدرة على تطوير ذاتها وبنيتها المعرفية، والقدرة على البحث والاستقصاء عن طريق مصابر جديدة ومتنوعة للمعرفة، من خلال الاستثمار الأمثل لما تفرزه التكنولوجيا الحديثة من تقنيات وآليات التعليم والتعلم الإلكتروني. وتعمل الجامعة المتميزة ذلك من خلال عدم الاقتصار على كتاب وحيد كمصدر للتعليم والمعرفة فهي تخصص بعينه، بل يتم التوجيه بشكل متزايد نحو تزويد الطلاب بالمراجع الحديثة وبالأدوات التعليمية الجديدة والتكنولوجيا الجديدة متعددة الوسائط، هذا بالإضافة إلى: توافر أدوات تعليمية إلكترونية ضعيفة الكلفة عالية الفعالية، والاستمرار في تدريب أعضاء هيئة التدريس على الأدوار الجديدة التي يفرضها الاستخدام المكثف لمصادر المعرفة المتنوعة في عمليات التعليم والتعلم، وتطوير نظم التقويم وأساليبه بما يتناسب مع تعدديه مصادر وعمليات التعليم والتعلم.

٦- الجودة التربوية: وتعني أن تعمل الجامعة المتميزة على تأكيد ثقافة الجودة الشاملة في نظامها التعليمي، ذلك أن ثقافة الجودة هي التي تضمن لنا عملية تقويم وتطوير مستمرة لكل جوانب وأبعاد البيئة الجامعية وفق المعايير والأسس

العالمية. وتحقق الجامعة المتميزة الجودة التربوية من خلال تطبيق المعايير العالمية في: طرق وأساليب التعليم والتعلم، المحتوى والمصادر التعليمية، أنوار الجامعة والشراكة المجتمعية، البيئة الجامعية والمناخ الديمقراطي، المنشآت الجامعية والبنى الافتراضية، المسؤولية والمساءلة... الخ (مى، ٢٠٠٦، ١٢١-١٢٢، ص١٢٢).

٦، ١٦٠٥-١٦١٠ (١٩٦٠).

٧- المستقبلية: وتعني أن تولي الجامعة المتميزة البعد المستقبلي سواء في فلسفتها أو أهدافها أو برامجها أو تنظيماتها أو أساليبها، الاهتمام الذي يستحق، وهنا تشير التجارب العالمية إلى ثلاثة بدائل في هذا الميدان يمكن الاعتماد على أي منها أو الاختيار من بينها في بلورة مكون المستقبل، الأول: جامعة المستقبل وهي صيغة جديدة للجامعة تنهض على استشراف المستقبل في المجالات المختلفة في مجتمعها وفي العالم المحيط بها بكل تغيراته (مصر، ٢٠٠٦، ١٩-١٢١، ص١٢١، ٢٠٠٣، ٨٩-١١٠).

والثاني: فريق مفكري المستقبل في الجامعة وهو يضم مجموعة متميزة من أعضاء هيئة التدريس يكونون فيما بينهم ما يعرف بالوعاء الفكري المستقبلي ويناط بهم استشراف المستقبل البعيد محلياً وعالمياً في المجالات المختلفة.

والثالث: اقتراح أساليب ترجمة هذه الرؤى المستقبلية في أهداف الجامعة وبرامجها ومناهجها، وتضمين مناهج التخصصات، الرؤى المستقبلية المختلفة والمتوقعة أن تشهدا هذه التخصصات على المدى القريب والبعيد، بما يفضي إلى تدريب الطلاب على التفكير المستقبلي وإكسابهم مهارات الاستشراف والتنبؤ (إدارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ١٥٠).

٨- الاستمرارية في طرح وتجديد المعارف والخبرات: وتسعى الجامعة المتميزة هنا في إطار التغيرات العلمية والمعرفية المتجددة وتعدد وقائع الحياة وتشابكها، إلى انتهاج صيغة تعليمية مناسبة يمكن من خلالها تمكين الطالب من مفاتيح المعرفة وتزويده بقاعدة عريضة ومتجددة من المعارف والخبرات التي تيسر له الانتقال والانسيابية بين أنواع التعليم ولل تخصصات المختلفة، أو المزاجية بين التعليم والعمل بحسب مقتضيات التغير وتعدد وقائع الحياة، وقد يكون في الأخذ بأسلوب المداخل البينية Interdisciplinary Approaches أسلوب يساعد على تحقيق ذلك، باعتباره يساعد الطالب على: إدراك التداخل والتقارب بين ميادين المعرفة والتخصصات المختلفة، التفكير الشامل والتفكير المنطقي، وتكوين نظرة شاملة للحياة والبيئة والبينة (دراسة هندية، ٢٠٠١، ١٥١).

٩- الابتكارية في أساليب التدريس: وتسعى الجامعة المتميزة هنا إلى ابتكار أساليب تدريس تراعي مختلف القدرات العقلية للطلاب والطالبات، وتناسب كل أنواع الذكاء، وتخاطب كل حواس الطالب وعواطفه بالصورة والرمز والعبارة، وبالرياضة والموسيقى، وبالإثارة والرعاية، وبالمزح والأنشطة، بالمكتبة والمعمل.. حيث تستغل كل موارد المعرفة من كتب وموسوعات وكمبيوتر وإنترنت وكل تقنيات التعليم الحديثة.

١٠- إنتاج وتوظيف وإدارة المعرفة: وتسعى الجامعة المتميزة هنا إلى استيعاب حضارة عصر المعلومات والانفجار المعرفي وما يمتلئ فيه من قوى وعوامل متحددة أفرزت علم التعقيد Science of Complex الذي يؤدي فيه الذكاء

الصناعي والسوبر كمبيوتر فائق القدرة والكيمياء الإحصائية والبيولوجيا الرياضية والتكنولوجيا الحيوية، دوراً مهماً. ويصبح على الجامعة توظيف هذه المعرفة وإعادة إنتاجها، وخاصة بعد أن أصبحت المعرفة هي المكون الأساسي للإنتاج وبعد أن تغير النظام الإنتاجي من الإنتاج للضخم للسلع المادية، إلى الإنتاج كثيف المعرفة.

١١- ديمقراطية الإدارة والقيادة الجامعية: مع التغير السريع والمتنامي في البيئة الجامعية زادت الأعباء الإدارية وتفاقمَت الصعوبات أمام القيادات الجامعية، وهنا تسعى الجامعة المتميزة إلى تفعيل الإدارة الجامعية في ضوء رؤية مستقبلية تستوعب التغيرات المتجددة وتستشرف المشكلات اليومية، وتمتلك القدرة على فهم واستيعاب المشكلات الإدارية المتلاحقة، بل وتمتلك القدرة على إحداث تغييرات جوهرية في العمليات والبنى الجامعية كلما اقتضت الظروف ذلك بالسرعة المواتية، وهذا يستلزم وجود قائد جامعي متميز يمتلك رؤية في الإدارة المستقبلية تهدي البيئة الجامعية للعمل، تطلق الطاقات وتعزز الإبداع وتتخطى حواجز البيروقراطية، وهذا يستدعي تفعيل بعض المبادئ الإدارية، مثل: تفويض السلطة، والإدارة التشاركية، وتوزيع المسؤوليات، والمناخ، الأمر الذي يؤدي إلى توسيع دائرة المشاركة وتفعيل المناخ الديمقراطي في الحياة الجامعية.

١٢- المعالجة التربوية للتوترات الثنائية في بناء الشخصية: وهنا تسعى الجامعة المتميزة في إطار تعزيز الأصالة وتنمية الابتكار والتمسك بخير ما في الماضي في صلته بالحاضر والمستقبل، إلى معالجة الإشكاليات والتوترات الثنائية في تكوين العقلية العربية، والتفكير في صيغ وخطوط حضارية لمعالجتها تربوياً.

وتتمحور أهم هذه الإشكاليات والتوترات الثنائية فيما يلي (سند: ٢٠٠٤، ١٢٤٦، لبر تيلين واهرون، ٢٠٠٣، ١٣٨):

أ. التوتر بين العالمي والمحلي: كيف يستطيع الإنسان أن يصبح مواطنًا عالميًا دون أن يفصل عن جذوره وعن استمرار مشاركته في حياة أمته وحياة مجتمعه المحلي.

ب. التوتر بين الكلي والخصوصي: كيفية الموازنة بين عالمية الثقافة وطابع الفرد لكل أمة ومواطن، وكيفية المحافظة على خصوصية وثراء الثقافة والتقاليد الخاصة والتطورات الجارية لانتشار "ثقافة عالمية".

ج. التوتر بين الحداثة والتقاليد: كيف يمكن التجاوب مع التغيير دون التناكر للذات وبناء الاستقلال الذاتي على مستوى المجتمع والفرد وفي تكامل مع حرية الغير وتطوره.

د. التوتر بين المدى الطويل وال المدى القصير: كيف يمكن الوصول إلى حلول فورية ومباشرة للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية بينما تتطلب الكثير من المشكلات إستراتيجية متأنية. وتبرز هذه المشكلة بوجه خاص فيما يتعلق بالسياسات التعليمية.

هـ. التوتر بين الروحي والمادي: كيفية إحداث التوازن بين القيم الروحية والأخلاقية وسعي الفرد والمجتمعات نحو الاستحواذ المادي.

١٣- القابلية للتغيير والتقويم الذاتي وإعادة الهيكلة: وهنا تمتلك الجامعة المتميزة في ضوء رؤيتها للمستقبل والتغيرات العلمية والمعرفية المتلاحقة، القابلية للتغيير والمراجعة الدورية للتقويم الذاتي لبرامجها العلمية وقدرتها المادية والمعنوية (تيسر، ٢٠٠٦، ١٢٨٣). وللفترة على إحداث تغييرات جذرية في بنية النظام التعليمي

وإعادة هيكلة ليتمكن من استيعاب هذه الرؤية بأبعادها المختلفة، ومن ثم استحداث صيغ تعليمية وتخصصات وأساليب تتواءم معها.

١٤- التنافسية: في سياق التحولات العالمية وخاصة الاقتصادية منها، بدأ التأكيد على أهمية توافر ميزات تنافسية بين الأفكر والمؤسسات، بل والدول، وقد انعكست هذه الميزات على التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة، وهنا تسعى الجامعة المتميزة في إطار من التنافسية إلى إحداث تغييرات إستراتيجية في سياسات أدائها حتى تتمكن من الحصول على الاعتمادات المالية اللازمة للاستحواذ على الريادة والتميز وجذب أكبر عدد من الطلاب.

ومن المتوقع أن تتزايد المنافسة بين المؤسسات الافتراضية في مجال التعليم الجامعي أكثر من المنافسة الحادثة بين الجامعات التقليدية، بحيث تسعى كل منها للحصول على ميزة تنافسية ولو وحيدة ترتبط إما بالطلاب أو الأساتذة أو البرامج أو الوسائط أو البنية الأساسية أو السوق المجتمعي... الخ، خاصة مع التطور التكنولوجي وثورة الاتصالات ونمو الشبكات المحلية والعالمية التي عملت على تآكل سلطة الموقع الجغرافي الفعلي على الطلاب من جهة، وعلى اتساع نطاق الاختيار أمام الطلاب للحصول على خدمة تعليمية جامعية عالية الجودة وملائمة لقدراتهم المالية ولطموحاتهم العملية من الجهة الأخرى. ومن الأليات المساعدة على توافر مثل هذه الفرص للطلاب وجود عدد من التجارب لبثوك الاعتماد الأكاديمي، والوكالات التي لا تقوم بتقديم المقررات أو الخدمات الطلابية فجسب ولكنها، تعمل أيضاً على تقديم ما يحتاجه الطلاب ليصبحوا ضمن قوائم الاعتماد وترشدهم حول كيفية تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم الأكاديمية (السد، ٢٠٠٦، ١٦٥١ & ١٦٥٢).

١٥- الشراكة المجتمعية: يؤكد تقرير اليونسكو حول تربية القرن الحادي والعشرين على مبدأ الشراكة المجتمعية، وتوسيع المشاركة الشعبية المجتمعية في إدارة الأنظمة التربوية سواء في التخطيط للتعليم أو إدارته أو تحويله، والتنسيق والتعاون والتكامل بين القطاع العام والخاص والمجتمع المدني أصبح أمراً ضرورياً، إذ أثبتت التجربة الدولية أن الحكومة، أية حكومة، مهما أوتيت من قدرة مالية، لا تستطيع بمفردها تمويل للتعليم وإدارته لتفي بالطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، خاصة في ظل الانفجارات السكانية، وفي ظل ارتفاع كلفة التعليم خاصة في الجوانب المرتبطة بتجويد نوعيته. كما أن الاتجاهات الحديثة تدعو للتوسع في إشراك المجتمع المدني والمطلي، وأسر الطلاب ورجالات المجتمع في الحوار والنقاش حول السياسات التعليمية، وتخطيطها وتقويمها باعتبار التعليم وطناً مشاعاً (مسلم، ٢٠٠٤، ٢٤٦)، وفي ضوء ذلك تسعى الجامعة المتميزة نحو توسيع المشاركة المجتمعية في عمليات التمويل والتخطيط والتنظيم والتنسيق والمتابعة.

١٦- الافتراضية: وتعني الوجود الافتراضي للجامعة المتميزة، فإلى جانب وجودها المادي الملموس، يكون لها وجودها الافتراضي على شبكة الإنترنت كصيغة علمية مستحدثة تقوم بإتاحة الفرص التعليمية الجامعية للطلاب، مستخدمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لتوصيل خدماتها وبرامجها ومقرراتها المبسمة بالدعم والإعتماد الأكاديمي، وكذا تضم جميع الخدمات والأنشطة

المطلوبة لكونها جامعة مثل الإدارة وتسويق الخدمات الجامعية، والتسجيل بالطلاب، وتحديد الرسوم الدراسية وغيرها.

والجامعة الافتراضية كمؤسسة تجمع بين مميزات ما تقدمه الجامعات التقليدية من رسالة أكاديمية، وبين الاحتمالات والامتيازات المتوفرة للجامعة بواسطة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، لتقديم المواد التعليمية عبر وسائل متقدمة ودون الحاجة لتأكيد اللقاء وجهاً لوجه، ومن ثم تتيح هذه الجامعات مدى متسعاً من المقررات التي اصطلح عليها كمضامين تعليمية إلى جانب كل ما يوجد على الشبكة العالمية للمعلومات والمرتبطة بالعملية التعليمية والبحثية للطلاب والأساتذة (أحمد، ٢٠٠٦، ٦٥٢-٦٥٣، محمد والمسيحي، ٢٠٠٣، ٢١٠-٢١١).

٢٤٤٠ (Jahad et al., 2006).

ويضاف إلى تلك المعايير، معايير الكفاءة وتطوير الأداء (عسر، ٢٠٠٦، ١١٢١٠، قشيري، ٢٠٠٦، ٦٧٦-٦٧٨) والاعجاز الأكاديمي (بشير، ٢٠٠٠، ١١٧، عبد جود، ٢٠٠٢، ٣٩)، والتي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالإنتاجية والتنافسية والاستمرارية والشراكة المجتمعية، بل وتعتمد في تحقيقها على تحقيق كل المعايير السابقة.

وبالتالي تلك هي المعايير التي رأت الدراسة ضرورة توافرها في التعليم الجامعي المتميز ومن ثم في الجامعة المتميزة. هذا مع الوعي بأن قدرة الجامعة المتميزة على الارتقاء بتلك المعايير، يرتبط ارتباطاً قوياً بمخرجات التعليم العام التي تمثل مدخلات التعليم الجامعي، فمنظومة التعليم الجامعي تؤثر وتتأثر بمنظومة التعليم العام (بشير، ٢٠٠٦، ١٢٢١)، الأمر الذي يقتضي - حتى نصل إلى التميز في التعليم الجامعي - أن نراعي تحقيق التميز في التعليم العام.

وهذا يرى حامد عمار أنه "يمكن أن نفكر في القاعدة المتميزة من التعليم العام للالتحاق بهذه الجامعة، وطبعا أول رد فعل لهذه الجامعة هو القول بأنها ضد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة، وبالعكس هذا هو عين المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية، لأنه عندما يوجد تميز من تكافؤ الفرص التعليمية لهذا التميز يكون هناك مساواة، وهذا يتطلب مدارس للتعليم المتميز بشرط أن يتم الالتحاق بها بناء على القدرات المتميزة لا القدرات المالية وغيرها" (ص ٢٠٠٦، ج ٢- التحقيقات، ١٥٥١).

المبحث الثالث

دواعي مراجعة نموذج الجامعة الحالي والاتجاه نحو جامعة متميزة

تؤكد الشواهد أن المستقبل في عالم اليوم والغد مشحون بعواصف التغيير في الأفكار والتوجهات والأيدولوجيات والمصالح والرغبات بحيث يصعب الإمساك بمعالمه وخصائصه، ومع زخم متغيرات العلم والتكنولوجيا فضلاً عن السياسية والاقتصادية مع تدفقها ومفاجأتها التي يتعذر توقعها، أصبحت مجاهيل المستقبل أكثر من معلومة، حتى قيل أننا نعيش في عالم اللاتيقين، وأن الشيء الوحيد الذي يمكن توقعه هو القدرة على "اللاتوقع" لكن علينا مسؤولية المشاركة في صنع مستقبلنا حتى لا نتركه للزمن، أو ليصنعه لنا غيرنا.

لكن هذا الغموض وعدم اليقين والتعقد لا ينبغي أن يحول دون مواجهة السعي إلى إعمال الفكر والاستعانة بدروس التاريخ وتجاربه، من أجل التشخيص والتشخيص فيما يمكن أن يكون عليه النموذج المتميز لمستقبل الجامعة، وهذا يتضمن صياغة وفوائدها نحو

المجلد الرابع عشر

تعليم المستقبل واحتمالاته، ودورها في إعداد الثروة البشرية للتعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين، ولعل ما يواجه المنظومة التعليمية وفي أمتها مؤسسة الجامعة من فواعل التغيير ومثيراته الخطيرة يمثل فرصة واحدة لإعادة بناء نموذج متميز، نموذج جديد بمفاهيمه وتصوراتهِ وبنيتهِ ووظائفهِ يحقق كفاءتها وفاعليتها ودعمها في قيادة عملية تشكيل المستقبل ذاته؛ ومن مبررات ذلك السعي ما يتعرض له جامعتنا من نقد وتشكيك في تحمل مسؤوليتها حتى في أداء أدوارها التقليدية، ومن حيث اشتراكها مع قضايا مجتمعتها بما يمكنها من القيام بدورها المأمول في قيادة مسيرة النهضة، وتحديث الفكر، وإنتاج المعرفة (مار، ٢٠٠٦، ٢٠).

لذا فإن الحديث عن جامعة متميزة يقودنا بالضرورة إلى تحديد مختلف الدواعي والتحديات التي تواجه الجامعات، والتي تقتضي البحث المتواصل والسعي الحثيث لتغيير نموذج الجامعة الحالي، في استجاباتها لسياقاتها الجديدة موازنة وتوظيفاً، من أجل استشراف عناصر ومفردات قد تقود في تحديد ملامح الجامعة المتميزة.

وفي ضوء ذلك تقسم الدراسة تلك الدواعي والتحديات إلى ثلاثة محاور، هي:

- دواعي تربوية عامة تستلزم ضرورة فلسفة التميز (أزمة التربية).
- دواعي مجتمعية وعالمية لها انعكاساتها على التعليم (أزمة المجتمع).
- دواعي تتعلق بمنظومة التعليم الجامعي في مصر (أزمة التعليم الجامعي).

أولاً: دواعي تربوية عامة تستلزم ضرورة فلسفة التميز (أزمة التربية):

إن تجديد التربية وتجديد سماتها ومقوماتها في عصر متغير دوماً، يظل مطلباً متجدداً يحتل مركز الصدارة في البلدان المتقدمة نفسها، الذين أعلنوا أن التربية من أجل القرن الحادي والعشرين، ينبغي أن تكون تربية للجميع، وأن تكون متعددة الأشكال

مرضية للتنوع الثقافي والسمالي للجنس البشري، ومحقة لجميع رغبات الفئات الاجتماعية والمهنية والطائفية، وكذا متطلبات الفرد الروحية. ومن هنا يحدد البعض ستة معالم للتربية المرجوة من أجل التغيير، هي: مرونة النظام التربوي، الأخذ بالتربية المستمرة، بناء القدرة لدى المتعلم على التعلم الذاتي، ربط التربية بحاجات العالم المتغيرة والمتجددة، تجديد تقنيات التعليم، ربط التربية بالثقافات الثقافية العربي والعالم (جيدو، ١٩٩٨، ١١٠).

وفي ضوء ذلك ثمة مجموعة من الدواعي والتحديات التي تعيشها التربية العربية، والتي تشكل في مجملها ما يسمى بأزمة التربية العربية، التي لها انعكاساتها على حركة المجتمع بصفة عامة، وعلى مؤسساته التعليمية وتوجهاته المستقبلية بصفة خاصة، وتمثل أهم الدواعي والتحديات التربوية، فيما يلي:

- ١- ضبابية فلسفة التربية: فلسفة التربية، تمثل الجهد الفكري الذي يستخدم طريقة النظر الفلسفي في مناقشة المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها الحياة التربوية، ومحاولات رسم صورة لما ينبغي أن يكون عليه العمل التربوي. وبالتالي يمثل وجود فلسفة للتربية ضرورة لحركة تربوية رشيدة، وحينما لا يكون هناك فلسفة تربوية توجه العمل التربوي، يكون الإصلاح والتجديد للتربوي ضرباً من التخبط والارتجال والوقوع من جديد في الأخطاء القديمة وإعادة لتجارب الفاشلة (رعي، ١٩٩٣، ٣٥).

وتعاني التربية العربية من عدم وجود فلسفة تربوية عربية واضحة المعالم، فأفطار المجتمع العربي أخذت بفلسفات تربوية متعددة استعارتها من مجتمعات غربية وانعكست آثار هذه الفلسفات على حركة التربية بصفة عامة، وتجلي ذلك في نقل الكثير

من التجارب التربوية العالمية والأخذ بتطبيقات مختلفة لهذه الفلسفات، دون نظر كاف إلى مدى اتفاق هذه التجارب وتلك التطبيقات مع واقع أقطار المجتمع العربي وإلى أي مدى تختلف عنه (تريب، ١٩٩٥، ٨٣).

وبالتالي لم تستطع التربية العربية بأي من هذه الفلسفات المستعارة أن تحقق الغاية المنشودة منها، بل وتعيش أزمة كبيرة في ظل غياب فلسفة تربوية واضحة ومحددة المعالم، وفي ضوء ذلك جاءت ضرورة الحديث عن فلسفة التميز في التعليم الجامعي لاستشراف الأسس الفلسفية لمستقبل التعليم الجامعي، وتحديد المسارات المنهجية لتحقيقها.

٢- فقدان أهداف (غايات) كبرى للتربية: حيث أن تحديد أدوار المؤسسات التربوية وتنظيم آلياتها وأدواتها من مناهج وطرائق وتقنيات ونشاطات وغير ذلك، يفرض وجود أهداف أو غايات كبرى للتربية تشق منها مؤسسات التربية أهدافها، وتحدد محتوياتها ووسائلها وطرائقها، ويصدق ذلك على وضع المناهج والمحتويات الدراسية في التعليم، شأنه شأن أي مؤسسة من مؤسسات العمل التربوي، وأي مقدم من مقوماته، فيصدق ذلك على المعلم وإعداده، وعلى الإدارة التربوية، وعلى النشاطات التعليمية وغيرها، فكل ذلك يحتاج إلى مرشد ودليل سواء في وضعه أو تعديله أو تطويره، وهذا كله يقتضي وجود أهداف أو غايات كبرى للتربية تشق من فلسفة التربية.

٣- هامشية وجزئية التجديد والإصلاح التربوي: فمع سرعة التغيرات المتلاحقة على كافة المجالات الحياتية، خاصة في العقود الثلاثة الأخيرة، انطلق شعار التجديد والإصلاح التربوي، وتطرق إلى الكثير من الأمور المرتبطة ببنية النظام التربوي.

وبرزت حركات تنادي بمجتمع بلا مدارس^(١) وبالتالي تحطيم جدران الصنف، واللجوء إلى التقنيات الحديثة، وإلغاء الانتقال التدريجي من صف إلى صف (non graded school)، وبالتعليم عن طريق فريق من المعلمين (Team- Teaching)، والمدرسة في الهواء الطلق، وبالتعليم عن بعد... إلخ، ولا شك أن مثل هذا التجديد والإصلاح التربوي يستلزم توافر معايير علمية وقيم يستند إليها، أي يحمل فلسفة كاملة وراءه، وهي في جزء كبير منها حصاد التقدم العلمي التقني في العصر الحديث، مع ما يحمله من نظرة إلى الإنسان (عبدالم، ١٩٩١، ١٦).

وبالتالي فإن التجديد والإصلاح التربوي يتطلب أولاً فلسفة واضحة المعالم، ومعايير وقيم يستند إليها، هذا وتدل الشواهد التربوية للواقع المعيش على أن عمليات التجديد والإصلاح التربوي، تتم بشكل جزئي هامشي، يفتقد للرؤية الفلسفية والمعايير العلمية، والمنظومة القيمية التي توجهه.

٤- عشوائية الرؤية في بناء المستقبل: بعد ولادة "علم المستقبل" والدراسات المستقبلية شاع في العقود الأربعة الأخيرة ذلك النزوع إلى السيطرة على المستقبل في شتى مجالاته، وإلى الإمساك بزمامه، وبالتالي إلى أن يقود الإنسان حياته بيده

(١) ماذي بها: فان إيلتش Illich، وبولو فرييري Paulo Freire، وريمر Everett Reimer، ومن أشهر مؤلفاتهم ما يلي (عبدالم، ١٩٩١، ١٦):

Ivan Illich, Deschooling Society, World Perspective: 44 (New York: Harper and Row, 1971)

وقد كتب ريمر كتاباً في الاتجاه نفسه يحمل عنواناً مشابهاً هو: موت المدرسة:

Everett W. Reimer, School is Dead: An Essay on Alternatives in Education, Penguin Education Specials (Harmondsworth. Eng.: Penguin, 1971).

ويخط تاريخ مستقبله بنبوءاته وتحسبه (prospective) وإسقاطاته، والدراسات المستقبلية هذه، رغم كونها لا تزعم لنفسها صفة العلم الدقيق، لها أصولها ومبادئها التي تتطور يوماً بعد يوم، لاسيما بفضل ما تنتجه الأجيال الجديدة من الحاسبات الالكترونية من طاقات، وهي بذلك تساعد على استشراف المستقبل، وترسم "المشاهد" الممكنة والأكثر احتمالاً وتزيد بالتالي من قدرة الإنسان على التحكم في تلك "المشاهد" وعلى التأثير في المستقبل وبناءه (صديق، ١٩٩١، ١٩-٢٠). ورغم ذلك لا تزال عمليات التجديد والتغيير التربوي في مجتمعنا، تتم بشكل بطيء ضعيف الاعتماد على الدراسات المستقبلية نظراً لضعف الإيمان بجدوى وضرورة الدراسات المستقبلية وقدرتها على استشراف المستقبل، وقد يرجع ذلك بالآخرى إلى ضعف إيمان القيادات السياسية بالبحث العلمي بشكل عام، وإلى افتقار قدرة وإمكانية المؤسسات التربوية وخاصة مؤسسة التعليم، وعلى الأخص مؤسسات التعليم الجامعي في استشراف المستقبل وبفائه، الأمر الذي يبرر ضرورة التأسيس لجامعة متميزة تؤمن بالمستقبل وتقوم على استشرافه والمشاركة في بنائه وفق أسس وغايات تربوية.

٥- حتمية خيار التقدم وإلا المزيد من التخلف: فالهوة بيننا وبين البلدان المتقدمة لا يمكن تجاوزها إلا إذا حققنا نقلة نوعية واسعة نستطيع بفضلها أن ندخل عالم الثورة العلمية وأفاق التكنولوجيا الجديدة دون إعطاء ودون تريبث، عند مراحل أصبحت من مخلفات الزمن. وبعض المفكرين والاقتصاديين يرون في هذه النقطة المباشرة الفرصة الوحيدة المتاحة أمام الدول النامية (كما ذكر ذلك موريس جيرنييه Maurice Guernier في كتابه الذي يحمل عنواناً معبراً: "الفرصة الأخيرة أمام

العالم الثالث"، فإما أن تسير هذه البلدان سيراً مباشراً نحو الثورة الجديدة وإما أن تظل متخلفة عن الركب تخلفاً يزداد اتساعاً مع ازدياد تسارع الثورة الجديد).
والبلدان العربية مهياة بإمكاناتها المادية والبشرية للاضطلاع بهذه المهمة، إن هي عازت أمرها على أن تدخل الحضارة الحديثة من بابها العريض، وعلى أن توظف طاقاتها من أجل بناء مشروع عربي حضاري متقدم أصيل وحديث، يرد إليها بضاعتها ويجعل لها في بناء الحضارة العالمية دوراً ونصيباً (صباح، ٢٠٠٠، ٢١٥)، وهذا يفترض من المجتمع المصري فوق توظيف الطاقات المادية والمالية والبشرية لهذه الغاية، توظيف العقل المبدع والفكر الخلاق، وتفجير القدرة الإبداعية لدى المواطن المصري بشئى الوسائل؛ وعلى رأسها التربية، وفي قمتها التعليم العالي وعلى الأخص التعليم الجامعي.

نخلص مما سبق، إلى أن أدوار ومسؤوليات التربية الآن تختلف عن الماضى اختلافاً جوهرياً، فبينما انحصر دورها في الماضى في نقل غايات المجتمع على نحو ما خطط لها ذلك المجتمع، عليها اليوم أن تمنهم بشكل فعال في صياغة تلك الغايات لمواجهة المشكلات التربوية المتعددة على المستوى الكمي والنوعي، وعليها إعادة صياغة الإنسان وصياغة عقله ليستوعب علوم العصر ويتفاعل معها، وينقد الواقع ويحل مشكلاته، ويستشرف المستقبل، ويشارك في صنعه.

ثانياً: دواعي مجتمعية - عالمية (أزمة المجتمع):

يعيش المجتمع الإنساني ثورة من التحولات المتسارعة، التي تختلف قوة وضعفها من وقت لآخر، ومن مكان لآخر، فمع حلول القرن الحادي والعشرين انتاب العالم ثورة من التغيرات المتلاحقة، السياسة والاقتصادية والبيئية والثقافية والتربوية وغيرها، ومرجع هذه التغيرات قد يتنوع بين التطورات العلمية والتقنية الهائلة في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والاستخدام الموسع للطاقة النووية، وغزو الفضاء، وهندسة الجينات، والانفجار المعرفي، والتغير الاجتماعي المتسارع وصولاً إلى العولمة بآلياتها.

ويمكن بلورة أهم الدواعي والتحديات المجتمعية والعالمية التي تشكل أزمة المجتمع المصري، والتي لها انعكاساتها على نظام التعليم بصفة عامة وعلى التعليم الجامعي بصفة خاصة، فيما يلي:

- ١- ضائقة حجم ذوي الكفاءات العالية: هناك تكدس في نسب الحاصلين على تعليم عالي في قوة العمل حيث لا يتجاوز في المتوسط ٨% في مجمل الأقطار العربية وفي أحسن التقديرات لعام ٢٠٠٢، ثم أن متوسط نسبة القيد بالتعليم للجامعي فيها لا يتعدى ١٧% من فئة العمر المناظرة من السكان (١٨-٢٣ سنة) ومع الثغرات فيما بين الأقطار العربية فإن أعلى نسبة تصل إلى حوالي ٣٢%. وحتى تتضح المفارقة في هذا المستوى بالمقارنة، نجد أن النسبة قد بلغت في كوريا الجنوبية ٧١%، وفي إسرائيل ٥٠%، وفي كندا ٨٠%، وفي أمريكا ٧٠%. والاتجاه العالمي هو بسد الجهود نحو التوسع في التعليم الجامعي العالي، باعتباره القناة الرئيسية لإخراج القوى العاملة المهيأة والمعدة للدخول في عالم الإنتاج والخدمات كثيف المعرفة.

ومع توقع تزايد الطلب على التعليم الجامعي، العالي حاضراً ومستقبلاً تبدو فرصه الراهنة في الاستعاب لآل بكثير هذا فضلاً عما يوجه إليه من نقد لتدني مستوى ونوعية مضامينه من حيث الحدثة والقيمة النوعية المجتمعية ومطالب سوق العمل. والخلاصة أننا في مرحلة تاريخية توجهها المطلوب في هذا الجانب من التعليم الجامعي العالي أن يكون كثيف العدد كثيف المعرفة؛ كثيف العدد لتكوين كتلة حرجة عريضة من ذوي الكفاءات العالية، تمتلك مستوى معرفياً يجعلها قادرة على الوفاء بمسؤوليات التطوير والنماء الاجتماعي (ص: ٢٠٠٦، ٢١).

٢- الثورة المعرفية ومجتمع المعرفة: مجتمع المعرفة، هو ذلك المجتمع الذي يتميز بقوة في أربعة قطاعات أساسية، هي (ديب وجمال الدين، ٢٠٠٦، ٢٤):

- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- الملكية الفكرية والعلامات التجارية والإعلانات والخدمات المالية.
- قواعد البيانات وخدمات الترفيه.
- التكنولوجيا الحيوية.

ولقد أدى ذلك إلى تغيير مكونات المجتمع، وطبيعة الاقتصاد، وعمليات الاتصال، لتعتمد كلها على المعرفة واستخدام شبكة الانترنت، وقد فرض ذلك تحدياً على أن تعيد الجامعة التقليدية تقييم منطق وجودها سواء في أداء العملية التعليمية أو في البحوث أو في الإدارة أو فيون المكتبات الرقمية، ومع أن جامعاتنا قد استجابت بدرجات بطيئة ومتفاوتة للتقدم التكنولوجي في العقود الماضية، إلا أن ما نعيشه اليوم من التدفق المذهل والمتواصل من الموارد المعرفية، يمثل ظاهرة غير مسبوقه لم تعهدها المؤسسات التربوية

من قبل، مما يضعها في أزمة الاستجابة لها كما هو الحال في المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وما يجري فيها من محاولات التصحيح والتكيف الهيكلي إنتاجاً وخدمات (ص. ٢٢، ٢٠٠٦).

٣- الزيادة السكانية: الزيادة السكانية في مصر تهدد بشكل صارخ كل جهود التنمية، وتقضي على فرص الأجيال المقبلة في حياة أفضل، وتمثل تحدياً على أمن مصر القومي، فقد بلغ عدد السكان عام ١٩٨١م حوالي ٤٤ مليون نسمة، ووصل إلى ٦٩،٥ مليون عام ٢٠٠٣م بمعدل زيادة يصل إلى مليون وثلاثمائة ألف نسمة سنوياً، ومن المتوقع أن يصل عدد السكان إلى حوالي ١٠٠ مليون نسمة عام ٢٠٢٥م. وقضية الزيادة السكانية تنعكس بزيادة وتكس أعداد الطلاب في كافة مراحل التعليم (نبر، ٢٠٠٦، ١٠٥٣)، وتؤكد الدراسات على أن إجمالي المتقدين بالتعليم العالي قد بلغ (١٥٥٢٦٢٢) طالباً في عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ مقابل (٦١٢٨٤٤) طالباً في عام ١٩٩٤/٩٣، أي زيادة نسبية قدرها (٢٥٣%) خلال عشر سنوات، على أن عدد الطالبات قد زاد برقم قياسي قدره (٣١٨%) مقابل (٢١٤%) للطلاب الذكور (نبر، ٢٠٠٦، ٦١). وتؤكد الدراسات السكانية على أن هناك تزايداً في أعداد الطلاب الذين ينتمون إلى الفئة العمرية المقابلة للتعليم العالي، وهؤلاء سوف يصبحون ملتحقين دائمين بالتعليم العالي، خاصة مع عدم قدرة الدول على تخفيض معدلات القبول بها لعدم الإضرار ببرامجها التنموية والاجتماعية (س، ٢٠٠٦، ١١٥)، مما يدفع للبحث عن نظم تعليمية جديدة وآليات وطرق غير تقليدية وفكر غير نمطي وفلسفة جديدة للتعليم الجامعي تعالج الطلب المتزايد عليه، في إطار

الاستثمار الأمثل للتقنيات المتجددة، ومن هنا جاءت أهمية فلسفة التميز والاتجاه نحو جامعة متميزة.

هذا وإن كان هناك اتجاه آخر - تميل إليه الدراسة - يرى أن الزيادة السكانية ليست مشكلة وأنها في الواقع مشكلة كثافة سكانية، حيث أن معظم سكان مصر يستوطن حوالي ٦% من مساحة مصر، وأن معدل الإنجاب في بداية الثلاث سنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين وصل إلى ٢,١% لكل زوجين، مع ارتفاع نسبة العزوف عن الزواج حيث يصل عدد من تجاوز سن الثلاثين دون زواج حوالي ٢٧ مليون سنة ٢٠٠٣م. إذن ما المشكلة؟ المشكلة أن الخطاب السياسي يتعامل مع البشر باعتبارهم عبءاً ومشكلة، دون الأخذ في الاعتبار أنهم ثروة واستثمار، يمكن الاستفادة منه داخل المجتمع، وخارجه في الدول المجاورة، ومن جهة أخرى فقدان وجود سياسات تستهدف تنمية القدرات والإطارات وإتاحة فرص التميز للجميع، وافتقاد سياسات تؤكد على القدرات الإبداعية وتنميتها بدلاً من الاعتماد على التذكر. للمعلومات المتعلقة بتاريخ العلم التي تستهدفها الاختبارات التحصيلية (السروس، ٢٠٠٤، ص ٩).

٤- تغيرات سوق العمل وتحولات الوظائف: في بيئة العمل أصبح التوظيف الخارجي أحد أساليب الحياة ففي عام ٢٠٠٠م كان هناك ٥٠% من العمال في الولايات المتحدة الأمريكية يعملون من منازلهم فيما يطلق عليه المؤسسة القومية للعمل من البيت (The National Home Businesses Association). وتتعدد الجهود لتدعيم وتعزيز هذه المؤسسات وهذا الاتجاه في مجالات متعددة، مما انعكس على التعليم الجامعي، ودعا لتفعيل شبكة الاتصالات في الحرم الجامعي كشبكة تعليمية يمكن الاعتماد

عليها في توصيل الرسالة الجامعية، خاصة أن كثيراً من الطلاب في بعض الدول المتقدمة لا يعيشون في الحرم الجامعي بشكل دائم، ويعتمدون في مواصلة تعليمهم على جزء من تكنولوجيا المعلومات (لمد، ٢٠٠٦، ٦١٣) وتقرض قوى السوق مستوياتها ومواصفاتها العالمية في كل مستويات العمل والأداء والقدرة على الدخول والمنافسة في السوق العالمية بل وفي السوق المحلية أيضاً، وهذا يعني بكل إلحاح مستويات عالمية من المعرفة تستوعب الثورة المعرفية الجديدة والمتجددة، وتوظيف آلياتها التكنولوجية المتقدمة مع الخبرة والدراية بكل مطالب الإدارة الفعالة، وقيم الجهد التعاوني المشترك والمتكامل، هذا فضلاً عن إنتاج المعرفة المتولدة من البحوث والدراسات وبخاصة ذات الطابع التطبيقي الذي يمكن أن تضرب نتائجه في مؤسسات الإنتاج والتنمية الاقتصادية والبشرية، وهذا يتطلب بالضرورة إقامة آليات لتوظيف هذه المعرفة ونقلها إلى مواقع العرض والطلب على البحوث والمعرفة والخبرات الجديدة لكي تدعم قدرة الاقتصاد القومي على التنافس العالمي (صبر، ٢٠٠٦، ١٢٤، ١٢٥-١٢٦).

إن هذه التحولات والتوجه الجديد في بيئة العمل تقتضي إحداث تحولات أخرى في شكل المكان الذي تقدم فيه خدمة التعليم العالي، وعلى حدوده الزمانية وعلى طبيعة المادة المقدمة خلال برامجها وعلى الوسائط المستخدمة لتوصيل هذه المادة وعلى شكل الطلاب الذين يتلقونها، وعلى المعلمين والمرشدين الموجهين للعملية التعليمية، وعلى وسائل التقويم واستمراريتها لتأكيد جودة الفرص التعليمية المقدمة واستمراريتها.

٥- ثورة التكنولوجيا الرقمية: تواصل التكنولوجيا الرقمية صعودها السريع بينما يستثمر التكنولوجيا الرقمية في التدهور، ويزداد معدل أدائها بنسبة ثابتة، كما تتضاعف سرعتها كل ١٨ شهراً تقريباً، ومن المتوقع أن يؤثر هذا التضاعد على تقليل زمن التعلم بحيث يوظف الزمن بطريقة جيدة تثري أنماط التجارة والأعمال في تفاعل مع التعليم، كما يتوقع تزايد معدلات الاختراق التكنولوجي لعالمي البيت والعمل. وقد امتد تأثير تلك التكنولوجيات وما صاحبها من تطورات سريعة وممتدة إلى الأنشطة الجامعية البحثية والتدريسية والاستثمارية وتزداد حاجة الجامعات إلى مثل هذه التكنولوجيات في المستقبل القريب نظراً لحدوث تحولات أساسية فيها، يمكن رصدتها فيما يلي (نور، ٢٠٠٩، ١٦٥-١٦٦):

- التحول من المؤسسة التعليمية التي تركز على المقررات الدراسية إلى الاهتمام بالطالب، حيث إن الجامعة لا بد أن تنضم إلى المؤسسات الاجتماعية الأخرى (الخاصة والعامة) في بذل الجهود نحو تقديم مختلف الخدمات للطلاب.
- الإتاحة: حيث إن التعليم المالي لا بد أن يكون متاحاً لمعظم المواطنين، وذلك يتطلب التخفيض في رسوم التعليم، وارتفاع قيمة المعونات التعليمية.
- التعليم مدى الحياة: والذي يعكس الرغبة في الاستمرار في تعليم الفرد نفسه والالتزام بتحقيق جميع الفرص والإمكانيات التي تنتج التعليم والتدرج فيه مدى الحياة.

- الشبكة الممتدة: حيث إن جميع مستويات التعليم يجب أن تترابط وتتحد معاً بحيث إن المتعلمين ليس عليهم الارتقاء من مستوى إلى آخر، ولكن الاعتماد على وجودهم في نفس الموقع التعليمي من أجل ارتقاء هذه المستويات التعليمية.
- التعليم اللامتزامن: وهو الذي لا يرتبط بالزمان والمكان المحدد، ويؤدي إلى إتاحة العديد من الفرص التعليمية التي تلبي احتياجات المتعلمين وتراعي أساليب حياتهم.
- التعليم النشط التعاوني: ويمثل المعالجات الجديدة التعليمية التي قد تلاكم الأميين والكبار وتعتمد على التعليم بالوسائل الرقمية.
- التنوع والتتويع: حيث إن التعليم العالي لا بد أن يخدم قطاعات عديدة من المجتمعات ومن الطبقات المتنوعة في سبيل تلبية لاحتياجاتهم وأهدافهم المختلفة.
- ٦- تجاوزات مجتمع ما بعد الصناعة: يعد المفكر الأمريكي "ديفيد ريزمان" أول من استخدم هذا التعبير عام ١٩٥٨م عندما كان يفكر في مجتمع الفراغ والمشكلات الاجتماعية التي ربما تطفو على السطح لأول مرة في التاريخ الإنساني، على أن عالم الاجتماع "دانييل بل" هو أول من اكتسب هذا المصطلح الأهمية والدلالة التي يشار إليها الآن. ويقدم "بل" تعريفاً محدداً لمجتمع ما بعد الصناعي من خلال خمسة أبعاد، هي (زاهر، ٢٠٠٠، ١٧):
- قطاع اقتصادي: التغيير من إنتاج السلع إلى توفير للخدمات.
- التوزيع المهني: التفوق المهني وطبيعة التكنولوجيا.

- المبدأ المعرفي: تركز المعرفة النظرية كمصدر للاستحداث وتكوين سياسة المجتمع.
- التوجيه المستقبل: التحكم والتنبؤ للتكنولوجي.
- اتخاذ القرار: ابتداء التكنولوجيا الذهنية الجديدة.

ومجتمع ما بعد الصناعة" بهذا الشكل "تجاوز كيفي" للثورة العلمية التكنولوجية وإن كان في الوقت نفسه استمراراً لاتجاهات ظاهرة منبثقة من طبيعة المجتمع الصناعي. فمجتمع ما بعد الصناعة لا يقتصر على الانتقال من هومو الإنتاج إلى تأكيد سيادة القطاع الثالث، أي قطاع الخدمات على باقي القطاعات الزراعية والصناعية بل إن هناك تهنات ببزوغ قطاع رابع، يتجاوز قطاع الخدمات ويهتم بالأنشطة العلمية والفنية والدينية، والثقافية والرياضية والترفيهية ولا تهتم بالربح أو بالإنتاج المادي، والبعد الثاني أن قادة مجتمع ما بعد الصناعي لن يكونوا من الساسة والعسكريين، بل هم العلماء وخبراء الرياضيات والاقتصاديين وعلماء الاجتماع، أي أولئك الذين يطبقون "التكنولوجيا الذهنية الجديدة" والتي كانت نتاجاً لاستخدام العقول الإلكترونية والذين يطلق عليهم طبقة "التكنوقراط" والذين بدأت سيطرتهم على المجتمع تتفاقم.

ولما كان عديد من دراستنا الجامعية لا تزال متحوصلة في هياكلها التقليدية الفضفاضة، وبرامجها التعسفية وأهدافها القاصرة، فإننا ندعو إلى التحرك نحو هذه الحضارة الكونية القادمة سعياً نحو تقريب الفجوة بين الجامعة والمجتمع، وبات من الضروري أن يتجه الفكر الجامعي "المتور" بصورة متزايدة نحو المستقبل عما هو قائم الآن، فيصوغ من جديد خريطة نظمه في إطار رؤية مستقبلية تتطوّر على سياسات

وخطط وبرامج بديلة تستطيع أن تتواءم مع مقتضيات الفكر المستقبلي السائد، وأن تتجنب كارثة التخلف عن التحولات العميقة في حضارتها، وهذا بالضرورة يتطلب منا أن نبحث عن وسائلنا وغايتنا في المستقبل، بدلاً من أن نبحث في الماضي (إبراهيم، ٢٠٠٠، ص ٢٠).

٧- تزايد تكلفة التعليم الجامعي: يلاحظ بصورة واضحة تزايد تكلفة التعليم، عاماً وجامعياً، وسوف تستمر في التزايد مع تنامي الطلب على مستوى التعليم الجامعي الذي يبلغ نصيبه من الإنفاق العام على التعليم في كثير من الأقطار العربية ما يعادل ٣٠%، أضف إلى ذلك تكلفة للتوسع في إدخال تكنولوجيا المعلومات وسيلة ومصدراً في أداء عمليات التعليم والتعلم، الأمر الذي يتطلب ضرورة المشاركة المجتمعية وأساليبها بغية الإسهام في الموارد الحكومية للإنفاق عليه، ولا يتسع المجال هنا لبيان المخاطر التي قد تصاحب سياسة إلغاء المجانية على نحو مجمل. الكفاءات الإنتاجية لقوة العمل، وعلى مبدأ حق التعلم للجميع، وبخاصة في بعض الأقطار العربية التي ما يزال متوسط دخل الفرد فيها متدنياً. والحاصل أن ثقافة السوق العولمية قد خفضت في تقاريرها وتوجهاتها الدولية والمحلية من شعار العدالة الاجتماعية بينما تعالت فيها أصوات التميز والجودة والقدرة على التنافس، وهي قضايا حق يراد بها إخفاءات الصوت الآخر للعدالة، ويبقى التوازن بين الطرفين من تحديات التطوير في جامعة المستقبل وهذا يتطلب نتائج ما ينتهي إليه "الرفاق الوطني في هذا الشأن (صبر، ٢٠٠٦، ص ٢٤-٢٥).

ويضاف إلى ذلك العديد من الدواعي المجتمعية - العالمية الأخرى التي تجسد أزمة المجتمع المصري - ولا يتسع المجال لشرحها - مثل:

- ٨- إشكالية الموازنة بين تكوين الفرد العالمي وتنمية المواطنة (صار، ٢٠٠٦، ٢٥-٢٦).
- ٩- مشكلة تعريب التعليم الجامعي والتوسع في الترجمة إلى العربية (صار، ٢٠٠٦، ٢٧-٢٨).
- ١٠- الحراك الاجتماعي المتسارع وفق التذاعيات العالمية للعلومة (احمد، ٢٠٠٢، ٥٥-٥٩).
- ١١- هيمنة السوق العالمية والاقتصاد الحر (نبيذ، ٢٠٠٠، ٤٩؛ تمار، ٢٠٠٢، ٧٢-٧٤).
- ١٢- هجرة الكفاءات المصرية إلى سوق الجنب القطارجي (سويح، ٢٠٠٢).
- ١٣- زيادة معدلات الفقر^(٢) مع تقشي الأمية (عبد، ٢٠٠٣، ٨١-٨٢).
- ١٤- الخصاسية في التعليم: تعليم نظري وتعليم فني، تعليم ديني وتعليم مدني، وتعليم حكومي وتعليم خاص، تعليم لغات وتعليم عربي وتعليم لغات حكومي، وتعليم لغات حكومي تجريبي وتعليمي لغات خاص.. الخ، (اندروس، ١٩٠٤).
- ١٥- تحدي العنف والتطرف والإرهاب (كلن، ١٩٩٥، ١٠-١١).
- ١٦- الثورة الديمقراطية والحاجة للمشاركة الحقيقية (زاهر، ٢٠٠٦، ٩٤-٩٧).
- ١٧- البطالة والخصخصة (نبيذ، ٢٠٠٢، ٨٣).
- ١٨- أزمة الدينون (زاهر، ٢٠٠٦، ٧٤).

(٢) يعيش ٥٢,٧% من الأسر المصرية تحت خط الفقر، وفقاً لتقديرات البنك الدولي لسنة ٢٠٠٠م (اندروس، ٢٠٠٤، ٨).

ثالثاً: دواعي تتعلق بمنظومة التعليم الجامعي (أزمة التعليم الجامعي):

نصل من العرض السابق إلى أن المجتمع المصري وهو يخطو في مطلع القرن الحادي والعشرين يواجه تحديات ومخاطر متعددة، ولعل التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة هو الأداة الفاعلة نحو مواجهة هذه التحديات والاستعداد لتلك المخاطر، فالتعليم إنما يشكل في تحليله النهائي منظومة مستقبلية لا تتوقف مسؤوليتها عند تجهيز المجتمع للتعامل بثقة مع مشكلات الحاضر، وإنما يتجاوز ذلك إلى إعداد الإنسان للمستقبل (زاهر، ٢٠٠٦، ص ٤٥).

وتلك التحديات والمخاطر على مستوى المجتمع - خارج منظومة التعليم الجامعي - يقابلها مجموعة من الدواعي والعوامل البنوية داخل نظام التعليم الجامعي، تستوجب ضرورة المواجهة والتغيير، هذا ويرى عمار بأن تلك العوامل البنوية والإجرائية قد غدت نوعاً من المسلمات التي استقرت واكتسبت الشرعية بحكم "ثرفة الاعتياد" وكثيراً ما يتم تبريرها على أنها من التقاليد الجامعية، أو أنها من الأسس العلمية والفنية التي يصعب المساس بها أو نقدها، أو محاولة التفكير في بدائل لها" (مصر، ٢٠٠٦، ص ٢٩).

ويمكن بلورة أهم الدواعي والتحديات التي تتعلق ببنية التعليم الجامعي وتشكل أزمته، فيما يلي:

- ١- تقلص قدرة الجامعات على استيعاب الطلب المتزايد على التعليم الجامعي: حيث يشير تقرير مجلس الشورى لتحديث التعليم الصادر عام ٢٠٠٢م أن نسبة طلاب الجامعة والمعاهد العليا في مصر إلى الشريحة العمرية (١٨ - ٢٣) عاملاً، تبلغ نحو (٢٢%) فقط. وهذه النسبة تبلغ في الدول المتقدمة نحو ٥٠% فأكثر حيث تبلغ

في أمريكا نحو (٦٩%) وفي كندا (٧٨%) وفي اليابان (٧٢%) وفي كوريا الجنوبية (٣٩%) وفي إسرائيل (٣٩%) وفي الأردن (٢٨%). وهذا معناه أن الجامعات المصرية ومؤسسات التعليم الحالية توفر فرصاً لأعداد محدودة نسبياً من الراغبين في تعليم عال أو جامعي (نشر، ٢٠٠٦، ١٥٤٤).

٢- سيادة الجو البيروقراطي: بقوانينه وبنظمه ولوائحه ومجالسه، بل وتحكمه في رسالة الجامعة، تعليمًا وتعلماً وبحثاً وخدمة، مع أن الوضع الصحيح هو أن تكون البيروقراطية في خدمة الرسالة، وأن تشغل بالوفاء باحتياجاتها. ولعل المطلع على محاضر جلسات مجالس الأقسام أو الكليات أو الجامعات يجدها حاشدة بالقضايا الإدارية والتنظيمية، وتكاد تخلو من مناقشة المسائل العلمية إلا حين تتحول إلى مشكلات قانونية أو إدارية (نشر، ٢٠٠٦، ٢٩).

٣- الافتقار إلى تخصصات جديدة غير نمطية: ففي ظل التغيرات العلمية والاقتصادية المتلاحقة، يحتاج سوق العمل وبعض المؤسسات الحكومية والخاصة إلى تخصصات جديدة، وتحتاج عمليات التنمية عموماً إلى تخصصات تكنولوجية وتسويقية جديدة قد لا تتوفر في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي (نشر، ٢٠٠٦، ١٥٤٤). وهنا يمكن للجامعة المتميزة التي تنتم بالمرونة والتجديد ومناسبة التقدم العلمي أن توفر تلك التخصصات.

٤- المماثلة في استقلالية الجامعة: تساعد استقلالية الجامعة على انطلاقها في تأدية رسالتها، وإقيامها بدور قيادي في تطوير المجتمع. ولقد غلبت الأولمز والنواهي السياسية الفوقية في الضبط والربط لمسيرة الجامعة على حريتها الأكاديمية.

واستقلالها المعرفي ، وتحويلها إلى أداة لخدمة السلطة السياسية وضمان الأمن والهدوء في حرمها وأجوائه (ص ٢٠٠٦، ٢١٠).

ضعف قدرة الجامعات على مسابقة الانفجار المعرفي: تتضاعف حجم المعلومات التي يحصل عليها الطلاب عما كان يحصل عليه من قبلهم خلال جميع سنوات حياتهم ، وهو أمر طبيعي نظراً لأن المعرفة اليوم تتضاعف كل سبع سنوات ، وهناك عشرات المئات من الأبحاث والمقالات العلمية تنشر كل يوم. الأمر الذي يظهر مدى محدودية الإطار المؤسسي التقليدي للتعليم العالي وعدم قدرته على مسابقة هذا الانفجار المعرفي، بعد أن يتم توسيع نطاق هذه المؤسسات وشمولها على العديد من التخصصات الجديدة، وتطوير بعض المقررات، وتوسيع نطاق الخدمات المكتبية، وإدماج عدد من التسهيلات العلمية (ص ٢٠٠٦، ٢١٥).

٦- الأقدمية والفترات الزمنية كمعيار في اختيار القيادات: تعاني الجامعات من الالتزام بقاعدة الأقدمية والتحديد القاطع للفترات الزمنية كمعيار في اختيار القيادات العلمية، أو الإدارية، أو في الترقيات لأعضاء هيئة التدريس، أوفي الحصول على الدرجات العلمية، أو في تشكيل اللجان. والملاحظ عالمياً تزايد عنصر الشباب من الأساتذة ، ومن القيادات الجامعية ، وغير قليل من الحاصلين على الدكتوراه في سن الخامسة والعشرين ويبدو أن "سكة السلامة" والعافية البيروقراطية والقانونية هي التي تؤثر الاختيار على أساس الأقدمية ، وليس على أساس الكفاءة والقدرات والتميز بصرف النظر عن السن ، إصلاً لمبدأ ديم الشبهات وسد الذرائع ، مع إن العدالة المبصرة تستلزم مكافأة المتميزين (ص ٢٠٠٦، ٢٠٠).

٧- جمود المناهج ونظم التقويم: تتنوع مشكلات المناهج، ويكثر الحديث عنها من حيث النقص المعرفي، والتجزئة المفرطة في التخصصات، وعدم الاهتمام بالدراسات البينية وعبر التخصصية، وعدم صياغة المعرفة في سياقاتها التاريخية والاجتماعية، زماناً ومكاناً. هذا إلى جانب التركيز على الكتب المقررة، وعدم تشجيع الاطلاع على مصادر أخرى بما فيها شبكات الانترنت، وجمود نظم الامتحانات والاستغراق المهمل للوقت في عمليات رصد الدرجات (الكنترول) (صدر ٢٠٠٦، ٢٠٠٧)، إلى غير ذلك من مشكلات المناهج الجامعية التي تحتاج إلى التغيير والتطوير.

٨- ضعف التوظيف التكنولوجي في التعليم الجامعي: فمع التطور المتسارع للتكنولوجيا تزايد أهمية وضرورة توظيفها في التعليم بصفة عامة، وفي التعليم الجامعي بصفة خاصة، وتدل الشواهد على ضعف وهامشية التوظيف التكنولوجي في التعليم الجامعي. هذا ويرى البعض أن تكنولوجيا المعلومات المضغوطة التي ظهرت حديثاً في حاجة إلى وسيط أو سمسمار معلومات يستطيع أن يدير حركة تداولها، حيث يقوم بعرض هذه المعلومات خلال شبكات الكمبيوتر ويحدد الطرق والإمكانية لكي يحصل عليها المستهلك، ويوفر له الخدمات والمعلومات المباشرة. وهنا يتضح دور الجامعات، ففي التعليم الجامعي يمكن لهذا الوسيط أن يوفر ٨٠% من احتياجات الطلاب للمعرفة حول الدراسة أو الخدمات والتسهيلات. ويتبقى ٢٠% يعتمد على نشاط العنصر البشري من قبل الطلاب أو الأساتذة للقيام بالعملية

التعليمية (صدر، ٢٠٠٦، ٦٤٧-٦٤٨، ١٩٩٧ (Dana)

وقد كان لانتشار هذه الوسائط تأثيرات على تحول صيغ التعليم من بعد إلى صيغة التعليم الافتراضي، كما حدث تحول في أدوار الأستاذ وأدوار الطلاب وفي سبل ووسائل تصميم البيئات التعليمية الجديدة، الأمر الذي ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار عند استشراف ملامح الجامعة المتميزة ومحدداتها.

- ٩- **البشكئية والافتراضية في البحوث الجامعية:** تعمقت الشكائية والافتراضية في البحوث الجامعية، بديلاً عن إنتاج المعرفة المتجددة وتوطئتها، باعتباره المعيار الحقيقي لرسالة الجامعة حاضراً ومستقبلاً ودوماً. وما يجري حالياً من بحوث مدفوع في أغلبه بجانب العرض وليس الطلب، وربما كان معظم الطلب متمثلاً في بحوث الترقية لدى أعضاء هيئة التدريس. ويضاف إلى ذلك أن بحوث الفريق تكاد أن تكون غيرة واردة فيما يجري في هذا الجانب من رسالة الجامعة. ومع أن مواطن المعرفة الجديدة والاكتشاف يقع معظمه في نقاط التماس أو التشابك بين مختلف التخصصات أو مختلف النظريات، مما يتطلب العمل الجماعي الفريقي. ولعله من المفيد في مجال البحوث الجامعية، إلى جانب توفير التخصصات المناسبة لمشروعات البحوث الجماعية، إيجاد قنوات للتواصل بين الجامعات على المستوى المحلي والعربي، وبينها وبين الجامعات الأجنبية بما يشمل البحوث المشتركة فيما بينها. وبما يمين على إثراء المعرفة بعامة ومجال البحوث بخاصة ترجمة أهميات الكتب والأبحاث الأجنبية إلى اللغة العربية. وبما يؤسف له أن إنتاج المترجمات لا يعتبر إنتاجاً علمياً ضمن مطالب الترقية لأعضاء هيئات التدريس (ص ٢٠٠٦، ٣١).
- وهنا يأتي دور الجامعة المتميزة للعمل على (ص ٢٠٠٦، ٣٢):

أ- حفز الأساتذة لمواصلة القيام بالنشاط البحثي طيلة عمله حتى بعد أن يصل إلى درجة الأستاذية، حيث يتوقف بعضهم عن ممارستها. ومن ثم تكررت التوصيات بالعمل على إيجاد مرتبة أو مرتبتين جديدتين للأستاذية كالأستاذ المتميز، والأستاذ الحكيم أو المبدع.

ب- حفز التميز في مستوى البحوث، وما يجب أن نتسم به من فكر جديد أو إبداع أو مناهج جديدة، وتطبق هذه السمة للبحث المتميز على المنتج من رسائل الطلاب في درجات الماجستير والدكتوراه، حيث يجري أخيراً قدر كبير من التساهل والاسترخاء في تقييمها فيحكم عليها دائماً بالامتياز أو مع درجة الشرف الأولى أو الثانية.

ج- الالتزام بالأمانة العلمية في البحوث مع ضرورة المساواة الجامعية - دون تستر حرصاً على السمعة - عند من يمارسون عمليات النقل أو التزييف وغيرهما من الضلالات البحثية والأخلاقية.

د- يكون شعار البحوث الجامعية: التميز والتجديد والإبداع والأمانة.

١٠- غلبة منهج التلقين والحفظ: يعاني التعليم الجامعي من غلبة منهج التلقين والحفظ في أسلوب التعليم والتعلم، بيد أن التكنولوجيا الرقمية قد أتاحت وسائل وأشكالاً جديدة للتواصل بين الناس، وفي نقل المعلومات، وجعلت المعرفة متاحة في كل مكان، ومن ثم غدت لا تفرض على نظام التعليم الجامعي التحول من نمط التعليم إلى نمط التعلم، ولذلك فإنه من الضروري أن تهتم الجامعات بتنمية التفكير

التحليلي والناقد ومختلف المناهج والمقارنات العلمية والتنظيرية والتفسيرية (مصادر،

٢٠٠٦، ٣٠-٣١، السيد، ٢٠٠٢، ١٦٧).

وبضاف إلى تلك الدواعي والتحديات البنوية في نظام التعليم الجامعي، العديد من التحديات الأخرى التي تتشابه فيما بينها وتشكل أزمة التعليم الجامعي، من أهمها:

١١- إشكالية تمويل التعليم الجامعي (زاهر، ٢٠٠٦، ٤٧-٥٣).

١٢- هجرة العديد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات (سوي، ٢٠٠٢).

١٣- ضعف العائد من التعليم الجامعي (سنة، ٢٠٠٠، ٤٣٨، حزب، ٢٠٠٢، ١٧-١٨).

١٤- ضعف دور التعليم الجامعي في التنمية المجتمعية (قسي وقرباني، ١٩٩٨، ١٢٨).

١٥- هامشية وسلبية الطالب (زاهر، ٢٠٠٠، ٣٩-٣٨).

١٦- تقلص قيمة ومكانة أستاذ الجامعة (سيد، ٢٠٠٢، ١٦٨).

١٧- ضعف جودة التعليم الجامعي (سنة، ٢٠٠٦، ١٦٥-١٦٦).

١٨- تدني أعداد أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لأعداد الطلاب (لحد، ٢٠٠٢، ١١٣-١٥١).

١٩- التدخل المفرط من أجهزة الأمن في إدارة وتعيينات قيادات الجامعة.

يتضح لنا من العرض السابق أن الجامعات في مصر تعيش في أزمة متعددة الأبعاد تجعلها غير مؤهلة للقيام بدورها في بناء المجتمع ومواجهة التحديات المستقبلية، ومن هنا جاءت ضرورة الدعوة إلى جامعة متميزة تكون أكثر استعداداً وتأهيلاً للقيام بدورها في خدمة المجتمع.

المبحث الرابع

بعض التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي

بعد التعرف على ملامح فلسفة التميز في التعليم الجامعي، ودراسة دواعي مراجعة نموذج الجامعة الحالي (الدواعي التربوية، والدواعي المجتمعية العالمية، ودواعي أزمة التعليم الجامعي)، فإن إحداث نقلة نوعية في التعليم الجامعي المصري، والوصول إلى بناء نموذج لجامعة مصرية متميزة، يتطلب استعراض بعض التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي:

كما أن الوصول بالتعليم الجامعي الحالي إلى مستوى أرقى يواكب جودة الأداء الجامعي بكل مستوياته، يستلزم: ضرورة الأخذ بمعايير الاعتماد الأكاديمي التي أقرتها المحافل العلمية العالمية، وتوسيع دائرة الخدمات التعليمية في ضوء تعاضل التقنية التعليمية بسرعتها اللامحدودة واتساع دائرة التعليم المفتوح والجامعات الافتراضية وتعاضل مكانة التعليم الإلكتروني.

انطلاقاً من ذلك، وفي ضوء:

- محاولة بناء نموذج لجامعة مصرية متميزة وفقاً للتجارب والخبرات العالمية.
- محاولة إصلاح العيوب الظاهرة في الجامعات المصرية.
- ضمان حصول معظم الجامعات المصرية على شهادات الاعتماد الأكاديمي.

- تحقيق الوجود الافتراضي للجامعات المصرية على شبكة الإنترنت، لتوسيع فرص التعليم، وثلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي.
- تحقيق البناء الافتراضي/ الالكتروني للجامعة المتميزة في ضوء الخبرات العالمية.
- فإن الدراسة الحالية تقسم التجارب والخبرات العالمية إلى ثلاثة أقسام، هي:
 - ١- تجارب وخبرات جامعية عالمية تستهدف للتميز.
 - ٢- تجارب وخبرات جامعية عالمية في تطبيق الاعتماد الأكاديمي.
 - ٣- تجارب وخبرات عالمية في التعليم الالكتروني والجامعات الافتراضية.

أولاً: تجارب وخبرات جامعية عالمية تستهدف التميز:

١- لجامعة غرب استراليا: (The University of W. Australian, 2001)

تسمى جامعة غرب استراليا إلى تحقيق "الامتياز الدولي"، وأن تكون لها رؤية واضحة لدورها ومكانتها كمؤسسة علمية لها قيمها ومسئولياتها، ولذلك تتجه رؤيتها إلى أن تعرف الجامعة في القرن الحادي والعشرين كجامعة بحثية ممتازة وكمصدر فكري خلاق ورئيسي للمجتمعات التي تخدمها، وأن توفر تغطية واسعة ومترنة في مجالات العلوم والفنون والمهن طبقاً لأعلى المعايير الدولية، فضلاً عن اهتمامها بالتركيز على جودة البحث في مجالات مختارة ذات قوة وأهمية، ولذلك قامت الجامعة بمراجعة الخطط والبرامج الأكاديمية، مما أدى إلى إلغاء لقسام وتكوين كليات أقل عدداً وأكبر حجماً، وكذلك مراجعة ميزانية الجامعة.

وتتمثل مهمة جامعة غرب أستراليا وفقاً للقانون الجامعي (١٩١١) "في تطوير ونقل ودعم المعرفة والفهم من خلال إدارة التعليم والبحث والمنح الدراسية، طبقاً لأعلى المقاييس الدولية من أجل خدمة المجتمعات المحلية والدولية وولاية غرب أستراليا". ويمكن استقراء مفردات رؤية جامعة غرب أستراليا، فيما يلي:

- الطموح نحو جامعة بحثية ممتازة ذات مصدر فكري مبدع وخالق.
- تغطية واسعة ومتزنة لمجالات العلوم والفنون والمهن طبقاً لأعلى المعايير الدولية.
- التركيز على جودة البحث العلمي والدراسات العليا في مجالات مختارة تمتاز بالقوة والأهمية.
- الاهتمام بالجودة العلمية في مجالات التدريس والتعلم والمنهج.
- دعم جميع الأنشطة كجزء من الالتزام بالتفوق والجودة.
- التعليم المستمر لدور الجامعة في خدمة المجتمع وتحسينه من خلال التعلم والاكتشاف.

وترتكز جامعة غرب أستراليا في سعيها لتحقيق أدوارها ومسئولياتها على عدة مبادئ، تتمثل في:

- أ. الحرية الأكاديمية: الجامعة تؤمن بأن الحرية الفكرية بمثابة مؤشر هام نحو تحقيق مهمتها، ومن ثم، فإنها مؤفّة تعمل على حماية المعلمين والطلاب من أي محاولات لإلغاء أو الحد من هذه الحرية.

ب. الكفاءة والجودة: تلتزم الجامعة في كل أنشطتها بمعايير جودة دولية مرتفعة.
ج. التكيف والابتكار: تتغير البيئة التي توجد فيها الجامعة باستمرار، والجامعة مطالبة بأن تتكيف مع هذا التغير، وأن يكون لها دور قيادي في القيام بمسؤوليات جديدة.

د. التكامل الفكري: تلتزم الجامعة بالقيم العلمية مثل حب الاستطلاع والإبداع والتجربة والتقييم النقدي في كل من البعد النظري والبعد العملي.
هـ. المعايير الأخلاقية: تعزز الجامعة قيم الانفتاح والأمانة، والتسامح والعدل والمساواة الأخلاقية والاجتماعية مثل تعزيزها للقيم الأكاديمية.
و. التقويم: تلتزم الجامعة بالتقويم المنتظم لأنشطتها ووسائلها ومعتقداتها لأن الفحص والتقييم الذاتي أساسيان في دعم مسؤولية الجامعة كمؤسسة مستقلة.

ز. صنع القرار والمسؤولية: توضع القرارات داخل الجامعة بوضوح وبصراحة وبشكل مستمر اعتماداً على المعلومات المتصلة بالموضوع، وباعتبار هذه القرارات جزءاً أساسياً من مسؤولية الجامعة تجاه العاملين بها والطلاب والعامة والحكومات.

ح. المبادئ التعليمية التربوية: ويتم تشجيع الطلاب بجامعة غرب استراليا على تنمية قدراتهم ورغباتهم، من خلال إتقان موضوع الدراسة والمفاهيم والأساليب المختارة بمعايير ومستويات معروفة دولياً، تطبيق المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة، اكتساب المهارات المطلوبة لمتابعة التغير السريع في التكنولوجيا في البيئة العالمية، للقيام بالتفكير والفهم بشكل منطقي وابتكاري... الخ.

الأهداف الإستراتيجية لجامعة غرب استراليا لتحقيق التميز:

حددت جامعة غرب استراليا سبعة مجالات واسعة للنشاط كقاعدة لتطوير الاستراتيجيات والأهداف والتطلعات، من أجل تحقيق مهمتها ورسالتها، ودورها، وهذه المجالات السبعة مرتبطة بالضرورة ببعضها البعض، ويمثل كل مجال هدفاً استراتيجياً في حد ذاته، بحيث يكون الهدف أكثر تحديداً في قدرته نحو توجيه إمكانات الجامعة لتحقيق مجموعة من الأنشطة، وهي مفيدة كمنافس تمثل جوهر وثيقة التخطيط الإستراتيجي للجامعة، وتتمثل في:

- البحث والمنح الدراسية: تهدف الجامعة لتدعيم موقعها كأحدى الجامعات البحثية الأساسية في استراليا والهيئة البحثية الأولى في غرب استراليا، ويوجد بعدان لهذا الهدف، الأول: هو التزام الجامعة بتحقيق جودة عالية في البحث والمنح الدراسية. والبعد الثاني: هو تطوير مهام بحثية معينة في مجالات منتخبة ذات أهمية عالية.
- التدريس والتعليم: تهدف الجامعة إلى تقديم مقررات دراسية وبيئة تعليمية بأعلى جودة ممكنة لتلبية الاحتياجات الفردية والمحلية في الولاية، مع مراعاة المقاييس الدولية المعترف بها.
- التنظيم والإدارة: تسعى الجامعة لتنظيم وإدارة شئونها لتحقيق أقوى وأكفأ استخدام لمصادرها في المعنى لمهمتها وأهدافها. إيماناً بأن التميز في التدريس والبحث يجب أن يدعمه تميز في التنظيم والإدارة.

- التمويل والمصادر: ويتكون الهدف التمويلي الرئيسي من جزأين: الأول: هو زيادة المصادر المتاحة للجامعة من مصادر تمويلية مالية متنوعة؛ والثاني يتمثل في استخدام كفاء ومؤثر للمصادر النادرة في تحقيق الخطط الإستراتيجية للجامعة.
- الأمور الوظيفية والصناعية: إن الهدف الأساسي المتعلق بموظفي الجامعة هو جذب وتطوير والإبقاء على العاملين من ذوي الجودة العالية، وتوفير بيئة عمل تمكنهم من المشاركة القصوى في إنجاز مهمة وأهداف الجامعة.
- العدل والمساواة في الالتحاق: تلتزم الجامعة بتوفير بيئة ذات فرص عادلة وخالية من التمييز للعاملين والطلاب في متابعة أهدافهم الأكاديمية والتعرف على قدراتهم الكامنة.
- العلاقات الخارجية بالمجتمع: تسعى الجامعة لبناء علاقات قوية مع العديد من المجتمعات المحلية والدولية التي تلعب دوراً إيجابياً (بما في ذلك المجتمعات الأكاديمية والمهنية والتجارية والمجتمعات الثقافية).

٢. نجوبة جامعة ولاية كاليفورنيا - خليج مونترني (CSUMB)

تسعى جامعة ولاية كاليفورنيا - خليج مونترني (CSUMB) لتحقيق الامتياز الأكاديمي من خلال بناء مؤسسة تعليم متعددة المذاهب والأعراق، وبحيث تتيح كل الأطراف في العملية التعليمية للعيان جاهزة ومنتجة، وتحمل مسئوليات وأخلاقيات العمل التي تبرزها على مستوى ولاية كاليفورنيا والعالم.

ونحاول الجامعة الارتقاء بكيفية تقديم وتأمين الخدمة من خلال تقديم تعليم عالي الجودة، وتوفير مباني جامعية متميزة لخدمة المستفيدين في كاليفورنيا، مع توفير حياة وبيئة مناخية تعليمية خصبة وغنية تقدم خدماتها على مدار العام وتدعم التعليم متعدد اللغات، فضلاً عن تعدد الأعراق والمساواة بين الجنسين (California State University, Internet. 2001).

وتركز مناهج جامعة ولاية كاليفورنيا - في خليج مونترى - الدراسية على الطالب والمجتمع بكل اتساع وعمق لمواجهة احتياجات المنطقة، سواء داخل المدينة أو المناطق الشعبية النائية المعزولة، واحتياجات المناطق الإقليمية الثلاث (مونترى، سانتا كروز، وسان بنيتو). وستقدم برامج تعليمية تحقق التفوق والتميز في مجالات العلوم (البحرية، الغلاف الجوي، والبيئة)، والفنون الجميلة والتشكيلية، والعلوم الإنسانية، واللغات والأقليات والدراسات الدولية والتربية ودراسات السلوك البشري، والمعلومات والاتصالات.

وبالتالي تتمثل مفردات رؤية جامعة ولاية كاليفورنيا، فيما يلي:

- تقديم تعليم عالي الجودة.
- تجهيز منشآت جامعية متميزة.
- توفير حياة وبيئة جامعية ومناخ علمي فريد طوال العام.
- دعم التعليم متعدد اللغات في إطار تعدد الأعراق مع المساواة بين الجنسين.
- تشجيع روح التعاون وتنمية المعرفة والإبداع.
- مراعاة الجامعة لاحتياجات الطلاب ومتطلبات المجتمع.

- اكتشاف ورعاية الموهوبين في مختلف الكليات.

- التقويم المتواصل لبرامج الأقسام العلمية.

- المشاركة في إصلاح الوضع الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع.

وتتبنى جامعة ولاية كاليفورنيا في تحقيق التميز الأكاديمي على مجموعة من المبادئ،

تتمثل فيما يلي:

١- توفير فعاليات تعليمية أساسية للطلبة.

٢- توفير موطئ للثروة.

٣- العلاقات العرقية المتعددة والعالمية.

٤- الدورية بالتسوية التقنية العالية في البحث.

٥- تعليم الخدمة.

٦- التفكير وممارسة الأخلاقيات.

٧- التعاون.

وتتطلب هذه المبادئ وتقيم الجوهرية الأكاديمية مجموعة من الاستراتيجيات

الترسية المنظمة والواسعة.

الأهداف الإستراتيجية لجامعة ولاية كاليفورنيا لتحقيق التميز:

١- أهداف جامعة ولاية كاليفورنيا في تحقيق موفرتي بنظرة لمجتمع أكاديمي

جماعي (من كل الأعراق)، حيث أن الكل يعلم التفير، ويقظم الفرد في جوجين الاحترام،

تحقيقا لامتياز، ومتعة للتفوق في المجالات المختلفة، كما تؤكد أهداف الجامعة المشقة

من رؤيتها أن يكون الذي الغير يحين فهم وولنام بأهمية للوالف، وولانتماء تظلي الذات،

المجلد الرابع عشر

والإمام بمهارات وخبرات تقنية وتعليمية متميزة، والربط بين الماضي والحاضر والمستقبل ديناميكية للاستجابة للمتغيرات الحالية والمستقبلية، فضلاً عن تشجيع إجراء التجارب لتحسين الجودة النوعية.

وعلى ذلك تتحدد الأهداف الاستراتيجية لجامعة ولاية كاليفورنيا في تحقيق التميز

في:

أ. تعددية المجتمع الأكاديمي في ظل مناخ جامعي متميز.

ب. تعليم الطلاب والارتقاء بمهاراتهم وخبراتهم.

ج. دعم التعليم والارتقاء بمستوى المباني والخدمات التعليمية.

د. توفير حرم جامعي راق ومتفاعل بسوده الإبداع والتميز.

وتضع الجامعة مؤشرات لقياس مدى تحقيق الأهداف السابقة وفقاً لمعايير الجودة

العالمية.

٣. تجربة الجامعة الرسمية لولاية كارولينا الجنوبية:

(S. Carolina State University, 2002-2006)

تلتزم جامعة ولاية كارولينا الجنوبية بأن يبقى النمو والامتياز الأكاديمي على قمة أولوياتها، كما متواصل الجامعة جهودها في إنتاج الخريجين الذين سيصبحون قادة وزعماء في كل الحقول والمجالات، وكذلك الإبقاء على هيئة أعضاء التدريس المؤهلة والملتزمة، وبناء فرق من الخريجين المبدعين، وكذلك الاهتمام المتجدد بأعضاء هيئة التدريس والموظفين والمدراء الذين سيرفعون ويعززون الخدمات الحالية عالية المستوى

المجلد الرابع عشر

تجاه هذا المجتمع وهذه الولاية وهذه الأمة، كما ستحقق وتتجز هذه الأهداف عن طريق إعادة الالتزام بالمبادئ المرنة وغير المتصلبة وهي مبادئ الخدمة والنزاهة والأمانة والبراعة والامتنياز.

مفردات رؤية الجامعة الرسمية لولاية كارولينا:

- الطموح نحو النمو والامتنياز والتفوق.
- الاهتمام بإعداد الخريجين لقيادة المجتمع في كل المجالات.
- الرعاية المتجددة لهيئة التدريس المؤهلين والملتزمين.
- رعاية المبدعين من الطلاب والخريجين.
- الاهتمام المتجدد بالموظفين والمدراء للارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للمجتمع.
- الاهتمام بحاجات الطلاب وتطلعات المجتمع.

وتقدم جامعة كارولينا الجنوبية الرسمية من خلال التدريس والبحث والأنشطة الخدمية - خريجين ماهرين ومدركين ومؤهلين اقتصادياً واجتماعياً لمواجهة تحديات ومتطلبات الحياة بحيث تمكنهم من العمل والعيش بإنتاجية في مجتمع عالمي دينامي، وتقدم الجامعة ستين برنامجاً للبكالوريوس في مجالات العلوم التطبيقية الحرفية، والتقنية الهندسية، والعلوم والفنون والعلوم الإنسانية والتربية والأعمال التجارية، وعدد قليل من البرامج لدرجة الماجستير في التدريس والخدمات الإنسانية والأعمال الزراعية، وبرامج الدكتوراه في التخصصات التربوية وفي الإدارة التعليمية، كما يتشارك أعضاء هيئة التدريس والطلاب في إجراء البحث العلمي الذي يحفز النمو المعرفي والثقافي، ويحسن

مستوى تعليم الطالب، كما تقدم النشاطات الخدمية من خلال برامج مرتبطة بالزراعة وتعليم البالغين والتعليم المستمر، والبحث والفنون الثقافية وتطوير الأعمال الصغيرة. وترتكز الجامعة الرسمية لولاية كارولينا الجنوبية على عدة مبادئ لتحقيق التميز، تتمثل في:

- الخدمة المتميزة.
- النزاهة والشفافية.
- الأمانة العلمية.
- البراعة والتفوق.
- الإمتياز المحلي والعالمي.

الأهداف الإستراتيجية للجامعة الرسمية لولاية كارولينا الجنوبية:

يوجد للجامعة الرسمية لولاية كارولينا الجنوبية مجموعة من الأهداف الإستراتيجية لتحقيق رؤية الجامعة ومهامها أو رسالتها، ويضمن تحقيق هذه الأهداف تنفيذ خطة الجامعة الإستراتيجية، وبطبيعة الحال، ستقوم كل كلية، وبكل أقسامها بعمليات تنفيذية ضمن إطار زمنية وإستراتيجيات وأنشطة محددة. وتتمثل الأهداف الإستراتيجية في:

- أ. تنمية الموارد: زيادة التمويل الخارجي من خلال المنح والعقود، تحسين وزيادة الهدايا الخاصة.

- ب. التفوق والامتنياز الأكاديمي: تحسين المناهج والبرامج الأكاديمية للطلاب الجامعيين والخريجين، تطوير البحث والبنية التحتية في الجامعة.
- ج. القيد والاستيعاب: تحسين عملية القيد والاستيعاب، تحسين نسبة الاحتفاظ بالطلاب.
- د. حياة الطالب: تحسين نوعية حياة الطالب، تحسين بيئة التعلم والمعيشة.
- هـ. صورة الجامعة: تحسين وتوسيع رؤية الجامعة وبرامجها، تحسين خدمات الزبائن.
- و. التقنية: ترقية وتوسعة البنية التحتية للاتصالات والتقنية على امتداد الجامعة، توسيع استعمال التقنية في كل مناطق الجامعة.
- ز. المحاسبة والمسؤولية المالية والإدارية: تحسين الإدارة المالية، تطوير الكفاءة والمسؤولية الإدارية.
- ح. تطوير وإدارة التجهيزات: تحسين البنية التحتية الحالية.
- وتضع الجامعة لتلك الأهداف الإستراتيجية آليات لتحقيق، فمثلاً: تتمثل آليات تحقيق التفوق والامتنياز الأكاديمي فيما يلي:
- أ. تحسين المناهج والبرامج الأكاديمية للطلاب الجامعيين والخريجين، وذلك يتطلب:
- ترقية المناهج الأكاديمية وإستراتيجيات توصيلها للطلاب لعكس المعايير الاحترافية الحالية، والاتجاهات المتوقعة والمنسقة مع تفويضات التمويل المعتمد على الأداء.

• تحسين الترابط التنظيمي الداخلي بين أجزاء المؤسسة الأكاديمية وغير الأكاديمية.

• تطوير أهداف كمية سنوية لزيادة معدلات اجتياز الطلاب في الامتحانات والاختبارات الاحترافية للترخيص بمزاولة المهنة.

• تطوير وتطبيق مفهوم كلية الشرف والامتياز.

ب. تطوير البحث. والبنية التحتية في الجامعة، ويتطلب ذلك:

• تطوير إدارة أكثر فعالية للبنية التحتية البحثية الممتدة:

• زيادة اشتراك أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الفرص البحثية.

٤- تجربة جامعة ولاية بنسلفانيا: (University of Pennsylvania, Inernet, 2004)

عملت جامعة بنسلفانيا طوال ٢٥٥ عام على تجديد نفسها بصورة دورية، حيث قامت بالتكيف مع الطبيعة المتغيرة للتعليم العالي، والطلبات المتغيرة للمجتمع، والقاعدة المتسعة للمعرفة في هذا العصر الحديث، وقد تمكنت جامعة بنسلفانيا عن طريق توجيه الموارد القليلة في مناطق الفرص المستهدفة من بناء ودعم الامتياز في عدد من المجالات والبرامج المختارة، بطريقة تضمن مكانتها بين الجامعات الحديثة المتميزة ولكي تضمن جامعة بنسلفانيا منزلتها الرفيعة كأحد الجامعات القليلة المتصلة في المراقبة والتميز في القرن الحادي والعشرين فإنه يتحتم عليها إنشاء وتخطيط هوية مؤسسية واضحة، وصياغة خطة إستراتيجية تحدد مواردها الهامة. والمحدودة لتحقيق الامتياز في كافة برامجها الأكاديمية وتحتاج الجامعة للقيام بذلك إلى حماية نفسها من ذلك الانطباع الثابت

المجلد الرابع عشر

الذي يقلل من المنزلة الرفيعة لكلياتها وإدارتها الممتازة، ولكن يتحتم عليها أحد أمرين إما أن ترتقي ببرامجها التي لم تستوف المعايير العليا الخاصة بالجامعة إلى المستويات المقبولة من الامتياز. أو أن تعيد النظر في وجود تلك البرامج أو الأنوار التي تقوم بها، وهنا سعت الجامعة نحو وضع خطة إستراتيجية تتمثل في برنامج الامتياز.

وتتفوق جامعة بنسلفانيا الآن في مجالي التدريس والأبحاث في كل من الآداب والعلوم ومجالات المعرفة المهنية، وتقوم الجامعة بتأهيل قادة المستقبل من خلال برامج ممتازة قبل وبعد التخرج من الجامعة في المستويات المهنية المختلفة، كما تقوم بقياس قدرتها بأفضل المعايير في كل مجال تحاول أن تساهم فيه.

مفردات رؤية جامعة ولاية بنسلفانيا:

- الطموح نحو التفوق والامتياز في عدد من المجالات والبرامج المختارة.
- الرغبة في مكانة متميزة وفريدة بين الجامعات الحديثة كأحد الجامعات القليلة في العراقة والتميز في القرن الحادي والعشرين.
- التخطيط المؤسسي الجيد لتحديد هوية مؤسسية واضحة للجامعة.
- البحث عن مصادر تمويل حكومية جديدة للجامعة، وخاصة المنح المقدمة للأبحاث.
- السعي للحصول على موارد مالية جديدة مضمونة من مصادر تقليدية أقل مثل برامج الأبحاث المشتركة ونماذج الهندسة الإدارية.
- التوزيع المرن للموارد المتاحة بين كليات الجامعة.

- تحقيق الامتياز في كافة البرامج الأكاديمية للجامعة والتي تم اختيارها بعناية.
وترتكز جامعة ولاية بنسلفانيا في سعيها نحو التميز والارتقاء على مجموعة من
المبادئ والقيم التي تتبناها بشكل مباشر، وتتمثل في الآتي:

- الريادة العلمية.
- البحث العلمي المتميز.
- تطوير استخدام التكنولوجيا في التعليم.
- تأمين المصادر المالية.
- التوظيف الأفضل لتقنيات التعليم.
- تحسين الخدمات المقدمة للطلاب.
- الكفاءة الإدارية.
- الجودة في التدريس.
- التشجيع على الإبداع.
- تحفيز المواهب ورعايتها.
- تحقيق التواصل العلمي بين الطلاب.
- التخطيط والاقتصاد في النفقات المالية.
- التخطيط الأكاديمي.
- التعليم المستمر.

الأهداف الإستراتيجية لجامعة ولاية بنسلفانيا:

يوجد مجموعة كبيرة من الأهداف الإستراتيجية لجامعة ولاية بنسلفانيا، وفيما يلي تلخيص تنفيذي لأهدافها الإستراتيجية:

- أ. تعزيز مركز الجامعة وتقويته كأحد مراكز البحث الرائدة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العالم.
- ب. توفير المزيد من المصادر البشرية والمالية والطبية بكفاءة ونجاح لتحقيق أهدافها الإستراتيجية.
- ج. إعادة الهيكلة الإدارية لجامعة بنسلفانيا لتشمل كافة الأنشطة والعمليات الإدارية الكبرى في كل من الإدارة المركزية والكليات.
- د. دعم الاستثمارات الإستراتيجية في برامج الماجستير وبرامج التعليم المستمر الأخرى في الآداب والعلوم، لخدمة الأهداف الأكاديمية للجامعة، واحتياجات المجتمع.
- هـ. تعزيز شراكة الجامعة مع الحكومة والمجتمع لتعزيز مهامها التعليمية والبحثية والخدمية، وتقوية العلاقة بين البرامج الأكاديمية والخدمات العامة التي تقدمها الكلية.
- و. التأكيد على دور جامعة بنسلفانيا بشكل بارز كمؤسسة عالمية للتعليم العالي والبحوث.
- ز. نشر العديد من التقنيات الجديدة، إدراكاً من أن التقنية تقوم بإحداث تغييرات شاملة في طرق اكتساب المعرفة ونشرها.
- ح. تتواصل الجامعة بفعالية مع العديد من دوائرها الانتخابية والسياسية حول الطرق التي تسهم بها في تطور المجتمع.

٥- تجربة جامعة مانشستر (University of Manchester, Internet, 2005)

تسعى جامعة مانشستر في رسالتها التي قدمتها منذ عام ١٩٩٦م تحت عنوان "مواصلة الامتياز في التعليم عن طريق تطوير البحث، والعلاقة الفعالة بين التعلم والتدريس". وبإدراك هذه الرسالة فإن أهداف الجامعة وموضوعاتها تتعكس على وضعها الفريد كمرکز للتعلم على المستوى المحلي، والقومي، والعالمي، وعلى مسئولياتها تجاه موظفيها وطلابها وعلى المجتمع في مفهومه الواسع. وفي ضوء ذلك تسعى الجامعة إلى:

- مواصلة جهودها وأنشطتها بشكل كامل نحو الامتياز في جميع المجالات، وفق مجموعة من المعايير الأكاديمية لمختلف ممارساتها وأنشطتها، في إطار خطة خمسية أكثر صرامة ومراقبة عن قرب لمعلومات البرامج المقدمة للطلبة.
- دعم إدارة الجودة النوعية لمراقبة التنفيذ والإنتاجية، والتعرف على احتياجات تطوير الموظفين على المستوى المحلي، ودعم عمليات التحفيز بصرف مخصصات مالية لدعم التدريس والتعلم.
- تحديد المسئوليات وخطوط الاتصال بين معايير الجامعة المركزية ولجان الجودة، مع ضمان تطابق المعايير عبر مؤسساتنا الكبيرة والصغيرة.

وتتمثل مفردات رؤية جامعة مانشستر لتحقيق التميز، فيما يلي:

- تطوير مستويات أداء جامعة مانشستر بما فيها مستويات أداء الطلاب لدعم الامتياز والشهرة الدولية في مجالات التدريس والبحث.
- تطوير المهارات الشخصية والفكرية لطلاب الجامعة للارتقاء بخبراتهم والمساهمة في الاقتصاد المحلي والوطني.

- التوزيع الكافي والفعال لمصادرها الثلاثة البشر والمال والممتلكات، وإخضاعها لقابلية الرقي في طاقاتهم الكامنة.
 - تقوية الروابط بين مختلف التخصصات ونماذج التعليم والتدريب المناسبة لأعضاء الأقسام والتعرف على أهمية استمرار التطوير المهني لدعم فرص التطوير الممنوحة للموظفين.
 - الوفاء بالالتزامات المحلية والمجتمعية، والتعاون مع مؤسسات التعليم الأخرى في المنطقة.
 - دعم إدارة الجودة النوعية في التنفيذ والإدارة والانتاجية.
 - زيادة الوعي بالتعليم العالي بين طلاب المدارس.
 - الاتجاه نحو تطابق معايير الجامعة مع معايير المؤسسات الكبيرة والصغيرة في المجتمع.
- وترتكز جامعة مانشستر لتحقيق مهامها ورسالتها على مجموعة من المبادئ والقيم، تتمثل في:
- الأمتياز في التدريس.
 - تطوير البحث العلمي.
 - الشهرة الدولية.
 - تطوير المهارات الشخصية للطلاب.
 - الارتقاء بخبرات الطلاب.
 - خدمة البيئة المحيطة.

- التعاون مع مؤسسات التعليم الأخرى.
- الالتزام بالمعايير الأكاديمية.
- الجودة العلمية.
- الكفاءة الإدارية.
- استقطاب الاهتمام العالمي.
- تحسين الخدمة التعليمية للمستفيدين
- تقديم الحلول العملية لمشكلات العالم.

الأهداف الإستراتيجية لجامعة مانشستر لتحقيق التميز:

تتمثل الأهداف الإستراتيجية لتحقيق التميز على المستوى المحلي والعالمي فيما يلي:

يلي:

١. دعم بحوث الامتياز للجامعة وتوجيه جهودها لدعم البحوث المرتبطة بالآتي:
 - تنمية بحوث الجودة العالمية على نطاق واسع من الطلاب في مختلف المستويات.
 - البحوث الخاصة بالسلام والتعاون الدولي، وسوق التجارة العالمي.
 - تدعيم العلاقة مع المؤسسات البحثية، واستخدام الإمكانيات لتحويل الأفكار ثنائية الاتجاه، والبحوث الخاصة بالتقنيات.
 - دعم فرص التعاون مع الجامعات الأخرى في مانشستر وغيرها محليا وعالميا.
 - دعم المعايير العليا في تدريب وبحوث الطلاب.
 - منح الخريجين المزيد من فرص التطوير التخصصية لمواجهة متطلبات السوق.



٢. بناء الجامعة لقاعدة بحوث متطورة تستند إلى مسوح واقعية تغطي مجالات الفنون والدراسات الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية والفنون، والتعليم، وإدارة الأعمال والعلوم والهندسة والعلوم الحيوية، والطب، وطب الأسنان والتمريض.
٣. زيادة درجات البحوث وميزانياتها.
٤. دعم إستراتيجية الجامعة المستقبلية في محاولة لتحسين مستوى جودتها في البحث ومعدلات الدرجات.
٥. مواجهة النقص في المنح HEFCE من خلال الاهتمام بالآتي: زيادة الاستثمارات في التوظيف والفعالية، زيادة دعم الإمكانات على مستوى القسم والكلية، دعم عقود البحوث.
٦. دعم المنح البحثية مع المتعاقدين مع الجامعة لتحسين الإستراتيجية المستقبلية للجامعة.
٧. تطوير مستويات التخرج، والتدريب على مهارات البحوث القابلة للتحويل ودعم إمكانات التخرج المحلي.

تعقيب على التجارب العالمية السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض التجارب العالمية الجامعية التي تنشد التميز والتفرد في عطائها العلمي وخدماتها للبيئة المحلية والإقليمية والعالمية، وفي إطار طرح رؤية كل جامعة منها، ورصد المبادئ والقيم التي تركز عليها، والأهداف الإستراتيجية التي تنتهجها تلك الجامعات، يمكن التوصل إلى:

١. تتفق كل الجامعات السابقة على مجموعة من الأهداف الإستراتيجية المشتركة،

وتلتزم السبل والاستراتيجيات الفرعية لتحقيقها، والارتقاء بها في المستقبل، وهي:

- إيجاد بيئات تعليمية تلبي الاحتياجات الفردية والمتطلبات المجتمعية داخل الجامعات بما يسمح بالإبداع والابتكار.
- الطموح إلى التميز في الأداء والبحث والإدارة والإنتاج العلمي.
- البحث عن مصادر تمويل جديدة مع تحسين الإدارة المالية.
- تكوين علاقات فاعلة مع الجامعات المحلية والدولية.
- الارتقاء بمستوى إعداد وتدريب وتكوين الخريجين في إطار المقاييس الدولية والمعايير العلمية.
- ترقية البنية التحتية للتقنية داخل الجامعات وتفعيلها بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، مع زيادة عوامل الاتصال الإلكتروني بين الجامعات المحلية والعالمية عبر الإنترنت.
- الارتقاء بصنورة الجامعة وشكلها الجمالي وترقية منشأتها وتجهيزاتها بغية التميز.
- التقويم المستمر لأداء الجامعة وبرامجها وطرق إدارتها وإنتاجها البشري والعلمي.
- المشاركة الجادة والفاعلة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتقنية للمجتمعات المحلية والقومية والعالمية.

٢. بعض الجامعات تتفرد ببعض الأهداف التي تكون أكثر إجرائية، وأقرب إلى تحقيق رسالة الجامعة، والتي تساعد على تفعيل دورها العلمي والبحثي والخدمي في المجتمع المحلي والدولي، وفيما يلي بعض ما تتفرد به بعض تلك الجامعات:

- تتميز الأهداف الإستراتيجية لجامعة غرب أستراليا وتشترك معها جامعات كارولينا، ومانشستر، وولاية كاليفورنيا، بالنزاع نحو الجودة العالية في البحث وفي المنح الدراسية وفقاً للمعايير الدولية.
- تشترك الأهداف الإستراتيجية بجامعة غرب أستراليا مع جامعة بنسلفانيا، وجامعة مانشستر بتطوير مهام بحثية معينة في مجالات منتقاة ذات قدرة فائقة وأهمية عالية.
- تسعى الأهداف الإستراتيجية لجامعة غرب أستراليا، وجامعة ولاية كاليفورنيا، وجامعة مانشستر نحو توفير بيئة ذات فرص عادلة وخالية من التمييز للطلاب والعاملين.
- تتفرد الأهداف الإستراتيجية للجامعة الرسمية لولاية كارولينا بإعادة الهيكلة الإدارية، وذلك لتحسين الكفاءة والمسئولية الإدارية، وتفعيل نظام العلاقات الإنسانية، وزيادة الاتصال بين الأقسام والوحدات داخل الجامعة.
- تتفرد جامعة ولاية بنسلفانيا بإعلانها الصريح عن دمج علاقتها البحثية بالحكومة، والمجتمع، لتعزيز مهامها نحو التميز والتفرد، من خلال:
- السعي لتطبيق البحث العلمي في مجال سوق العمل.

- تقديم بحوث تقال الاهتمام الدولي.
- دعم الشراكة في أداء البحث الدولي.
- بناء قاعدة بحوث متطورة تستند إلى مسوح واقعية لمختلف التخصصات.

٣. الاستفادة من كل التجارب السابقة في الآتي:

- الطموح نحو إيجاد جامعة بحثية متميزة وفريدة بين الجامعات الحديثة فسي عدد من المجالات والبرامج المختارة بعناية انطلاقاً من مصدر فكري مبدع وخالق في القرن الحادي والعشرين.
- توفير بيئة جامعية ذات منشآت جامعية متميزة ومناخ علمي فريد طوال العام.
- تغطية واسعة ومتوازنة لمجالات العلوم والفنون والمهن طبقاً لمعايير جودة عالمية.
- التعليم المستمر لدور الجامعة في خدمة المجتمع وتحسينه من خلال التعلم والاكتشاف.
- تشجيع روح التعاون وتنمية المعرفة والإبداع في إطار تعدد الأعراق والمساواة بين الجنسين.
- تطوير مستويات أداء الجامعة بما فيها مستويات أداء الطلاب لدعم الامتياز والشهرة الدولية في مجال التدريس والبحث.
- تطوير المهارات الشخصية والفكرية لطلاب الجامعة للارتقاء بخبراتهم والمساهمة في الاقتصاد المحلي والوطني.
- التوزيع الكافي والفعال لمصادر الجامعة الثلاثة: البشر والمال والممتلكات، وإخضاعها لقابلية الرقي في طاقاتهم الكامنة.

- تقوية الروابط بين مختلف التخصصات ونماذج التعليم والتدريب مع استمرار التطوير المهني لدعم فرص التطوير الممنوحة للموظفين.
- الوفاء بالالتزامات المدنية والمحلية، والتعاون مع مؤسسات التعليم الأخرى.
- تلبية الاحتياجات التعليمية والثقافية للمجتمع المصري، وذلك بتوفير برامج وخدمات على أعلى درجة من الجودة.
- الإسهام في نشر وإثراء المعرفة عن طريق إجراء البحوث ذات الجودة العالية.
- تطوير واستخدام تقنيات المعلومات الحديثة.

ثانياً: تجارب وخبرات جامعية عالمية في تطبيق الاعتماد الأكاديمي:

لتحقيق جودة التعليم الجامعي، توضع معايير اعتماد تكون بمثابة الدليل والحافز نحو تحسين وتطوير برامج المؤسسات الجامعية، ولذلك أسست معظم دول العالم النامية والمتقدمة مجالس للاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي والجامعي، وهي مجالس في معظم تلك الدول غير حكومية، وغير هادفة للربح وغرضها الاطمئنان على جودة الأداء في المؤسسات الجامعية.

وفي مصر بدأ الاهتمام بجودة التعليم الجامعي من عام ١٩٩٩/٢٠٠٠م، حيث أصدر المجلس الأعلى للجامعات قراراً بإنشاء لجنة عليا لتطبيق الأداء، تقوم بوضع معايير ومقاييس للأداء على مستوى كل جامعة وكل كلية وكل قسم وكل وحدة ذات طابع خاص، وكذلك بالنسبة لمحتوى المقررات الدراسية والامتحانات (سجل قومي للتعليم وسجل قومي للتعليم العالي)، وأكدت الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم الجامعي والصادرة عن المؤتمر القومي للتعليم العالي على إنشاء مشروع قومي لضمان الجودة والاعتماد (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٠، ٢٣).

أما على مستوى التنفيذ فإننا نلمس ضعفاً في اهتمام الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الأخذ بالاعتماد الأكاديمي لتطوير وتحسين التعليم الجامعي، حيث إن قضية الاعتماد الأكاديمي لم تأخذ حقها في التطبيق داخل المؤسسات الجامعية، ولا توجد خطط أو دراسات علمية توضح مراحل وإجراءات الاعتماد، وبات من الضروري التفكير في وضع نظام للاعتماد والجودة من خلال آليات موضوعية ومتطورة لمراجعة البرامج الدراسية وتقييمها بشكل يتسق تماماً مع تطورات العصر (عسي، ٢٠٠٦، ١٢٧٢ - ١٢٧٣).

من هنا وفي إطار بناء نموذج لجامعة مصرية متميزة تواكب معايير الاعتماد الأكاديمي في كل مناشطها، لتصل إلى أرقى مستويات الأداء والجودة العالمية، جاءت ضرورة التعرف على بعض الخبرات العالمية التي تطبق معايير الاعتماد الأكاديمي، ومنها:

١. تجربة الجامعات السويسرية في الاعتماد الأكاديمي:

(The Swiss University Conference, 2003)

يقوم بالاعتماد الأكاديمي الجامعي في سويسرا مكتب الاعتماد الأكاديمي وهو مكلف من مجمع الجامعات السويسرية بمباشرة الاعتماد الأكاديمي لكافة المؤسسات الجامعية في سويسرا، ومجمع الجامعات السويسرية هو المسئول عن منح الاعتماد بناء على موافقة من مكتب الاعتماد الأكاديمي، وذلك بناء على الطلب المقدم من المؤسسة التعليمية الراغبة في الحصول على الاعتماد.

ويمكن بطورة ملخص الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السويسرية فيما يلي (عسي،

٢٠٠٦، ١٢٨٦ - ١٢٩١).

أهداف الاعتماد الأكاديمي للجامعات السويسرية:

١. التأكد من رفع جودة التدريس والتعلم والبحث الأكاديمي على المستوى الجامعي من خلال الحكم على مدى الامتثال للمعايير التي وضعها مجمع الجامعات السويسرية.
٢. زيادة الأداء الجامعي قوياً إلى المستوى العالمي.
٣. تكوين قاعدة معلومات سليمة تساعد الطلاب وممثلي الجامعات ورجال السياسة وأصحاب الأعمال في عملية اتخاذ القرار.
٤. تحسين الاعتراف الدولي بالدرجات العلمية التي تمنحها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في سويسرا.

الجوانب التي يتم تقييمها للاعتماد:

- يتم اعتماد المؤسسات الجامعية بناء على تقييم الجوانب التالية:
- إدارة الجودة وإستراتيجية المؤسسة التعليمية.
 - مدة البرنامج التعليمي في المؤسسة التعليمية.
 - البحث العلمي والمشاريع البحثية داخل المؤسسة التعليمية.
 - هيئة التدريس والبحث العلمي.
 - الفنيون والإداريون داخل المؤسسة التعليمية.
 - الطلاب في المرحلة الأولية ومراحل الدراسات العليا.
 - التعاون والمشاركة.
 - البناء (التراكيب الداخلية).

أما البرامج الخاصة المقدمة في الجامعات، فيتم تقييمها وفقاً للمعايير التالية:

- تطبيق البرامج والأهداف والغايات.
- مقاييس تقييم الجودة والتنظيم الداخلي.
- طرق التدريس والمناهج.
- هيئة التدريس.
- الطلاب.
- المصادر المادية والإقامة.

ويتم تحديد المعايير التي يتم تقييم تلك الجوانب لها (المعايير التي تحدد متطلبات الجودة)، ويتم نشر معايير الاعتماد في دليل يسمى دليل التقييم الذاتي ويحتوي على قائمة مفصلة بالموضوعات والأطر التي تساعد التقييم. ويتم عملية الاعتماد الأكاديمي عبر ثلاث مراحل، المرحلة الأولى: التقييم الذاتي، والمرحلة الثانية: التقييم الخارجي، والمرحلة الثالثة: قرار الاعتماد.

٢. تجربة جامعات المملكة المتحدة في الاعتماد الأكاديمي:

وفي المملكة المتحدة ونتيجة للضغوط المستمرة لتحسين نوعية التعليم، تم إنشاء "هيئة ضمان الجودة" (QAA) (Quality Assurance Agency) في عام ١٩٩٧م، كمنظمة شبه مستقلة، تمويل جزئياً من قبل الحكومة. وإلى جانب دورها في وضع المقاييس والمعايير وتجديد المستويات للكلية والجامعات، فإنها تقوم من فترة لأخرى بفحص برامج معينة للتأكد من استيفائها للمواصفات المطلوبة (بموتيس، ٢٠٠٩، ص ١٠٢).

والاعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة يمنح المؤسسة التعليمية الجامعية سلطة واسعة لممارسة مسؤولياتها في الإعداد الأكاديمي، وتمارس الكلية مسئولية وسلطة محدودة على مهام ضمان الجودة بالمؤسسات الأخرى، ولكنها تظل مسئولة كلياً عن معايير وجودة الشهادات الممنوحة منها ويقوم الاعتماد الأكاديمي هنا وفق معيارين، هما:

- **الصلاحية:** هي العملية التي تقوم الكلية فيها بتقويم برامج الدراسة التي تم تطويرها وتسليمها من هيئة أو مؤسسة خاصة بالاعتماد على درجة جودة ومعايير مناسبة لمنح شهادات جامعية.

- **المؤسسة المشاركة (الزمالة):** هي المؤسسة أو الهيئة التي من خلالها تدخل الكلية في اتفاق للتعاون وتشير إلى كل المؤسسات التعليمية التي تمنح شهادات دراسية ترغب في الاعتماد، وبعض المؤسسات التعليمية لديها برنامج واحد أو أكثر من البرامج التي تثبت صلاحيته واعتماده أكاديمياً (Boyce, 2004).

ويمكن بلورة ملامح وأهداف الاعتماد الأكاديمي في جامعات المملكة المتحدة،

فيما يلي (نسي، ٢٠٠٩، ١٢٩٧-١٣٠٢):

أهداف الاعتماد الأكاديمي والصلاحية:

١. التحقق من أن البرامج التعليمية تفي بمتطلبات الدرجات المناسبة والمعايير اللاحقة.

٢. أن المصادر التي تمثل تكنولوجيا المعلومات والمكتبة والهيئة العاملة والتسهيلات المادية يجب أن تكون لائقة للسماح بتحقيق البرنامج للمعايير المطلوبة.

٣. توفير آليات تحقيق الجودة الملائمة لضمان وصول البرنامج التعليمي للمعايير المطلوبة.

خطوات الاعتماد الأكاديمي:

يتم الاعتماد الأكاديمي في خطوات على النحو التالي (Boyle, 2004, 10; Aschroft, 1995, 20-28):

١. في حالة طلب صلاحية برامج دراسية، تقوم الكلية بإحالة الموضوع إلى الجامعة أو للقسم المناظر لتلك الكلية بالجامعة لطلب النصيحة، وبذلك يصبح من مسؤوليات الجامعة التوجيه والتقويم من خلال مجلس التدريس أو ما يعادله ولجنة الاختبار بالجامعة.

٢. يتم اعتماد هذا الطلب المبني من مجلس التدريس بالجامعة أو ما يعادله ويجب أن يشمل وثيقة معتمدة من مؤسسة زميله، على أن يغطي الجوانب التالية:

- أهداف وأغراض البرنامج.
- محتويات البرنامج.
- طرق وأساليب التقويم.
- مصادر التعلم المتاحة بالمؤسسة الراغبة في الزمالة.

٣. في حالة سعي المؤسسة في المشاركة لترتيبات الاعتماد لبعض أو كل برامجها، فإن المستندات السابقة يتم تقديمها مباشرة إلى اللجنة القائمة.

٤. في حالة قبول لجنة الاعتماد طلب المؤسسة التعليمية الراغبة في الاعتماد أو الصلاحية فإن رئيس اللجنة القائمة نيابة عن الكلية يقوم بإعداد طلب المصادقة



ليوقع من مجلس إدارة جامعة لندن، وإذا وافقت الجامعة بالمصادقة فإن عملية الاعتماد والصلاحيّة تبدأ في المؤسسة للراغبة في الاعتماد.

البيانات المطلوبة للاعتماد والصلاحيّة:

قبل التاريخ المحدد لعملية الاعتماد بسنة أسابيع تقريباً تقوم المؤسسة التعليمية الراغبة في الاعتماد بالتسجيل على أن تقدم ست نسخ من وثائق الاعتماد والصلاحيّة إلى قسم المراجعة الأكاديمية وضمان الجودة بالتسجيل الأكاديمي، ويتم عمل لجنة الاعتماد من خلال ست خطوات.

٣. تجربة الجامعات الأمريكية في الاعتماد الأكاديمي:

يقوم الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية بالاعتراف بالكفاءة الأكاديمية للبرنامج التعليمي للمؤسسة التعليمية، وكذلك الاعتراف بالكفاءة والجودة للمؤسسة التعليمية في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات اعتماد متخصصة ومستقلة. ويقوم قسم التعليم، ومجلس اعتماد للتعليم العالي بفحص جودة وفاعلية منظمات وهيئات الاعتماد، فالهدف الرئيسي لقسم التعليم هو التأكد من أن التمويل الفيدرالي المدعم للطلاب يوجه إلى جودة البرامج الدراسية، واعتراف قسم التعليم مبني على أساس عشرة معايير تشمل على سبيل المثال: ممارسة القبول والتسجيل والتسهيلات والإمكانات المالية والإدارية، أما الهدف الرئيسي لمجلس اعتماد التعليم العالي هو التأكيد على الجودة الأكاديمية والتطوير المستمر لجودة البرامج الدراسية والدورات التدريبية والدرجات العلمية واعتراف مجلس اعتماد التعليم العالي مبني على أساس عدة معايير تشمل على سبيل المثال تنمية الجودة الأكاديمية والتشجيع على التطوير المطلوب (قسم، ٢٠٠١: ١٣٠٣-١٣٠٤).

(١٣٠٤)

معايير اعتراف قسم التعليم بوكالات وهيئات الاعتماد

(القسمي، ٢٠٠٦، ١٣٠٥، ١-7، 2003، Council for Higher Education Accreditation)

هناك معايير اعتماد يجب أن تصنفها الوكالات وتعمل بكل دقة على توفيرها وذلك لضمان الثقة في سلطة وكالات الاعتماد، وذلك فيما يتعلق بجودة التعليم أو جودة التدريب الذي تقدمه المؤسسات أو البرامج التعليمية، وعلى وكالة الاعتماد تحقيق تلك المتطلبات وأن تخاطب معايير الاعتماد التي تضعها جودة المؤسسات والبرامج التعليمية.

وهناك شروط يجب توافرها في وكالة الاعتماد وهي (القسمي، ٢٠٠٦، ١١٣٠٥، 1-7، 2003):

١. فهم شامل للمعايير المعتمدة، ومعايير الخريج الجيدة.
٢. القدرة على التعامل مع مختلف المناهج بالطريقة التي تتوافق معها.
٣. التخصص الدقيق في مجال عمل المؤسسة التعليمية.
٤. السرية في العمل والمحافظة على المعلومات والبيانات عن المؤسسة.
٥. تحديد المؤسسة التعليمية المختارة في ضوء معايير دقيقة مع تجنب الذاتية في الاختيار.

ويمكن بثورة بعض أهم ملامح الاعتماد الأكاديمي في التعليم الأمريكي، فيما يلي

(القسمي، ٢٠٠٦، ١٣١٢-١٣٠٦، 2012-2013)

معايير اعتراف مجلس اعتماد التعليم العالي بوكالات وهيئات الاعتماد:

١. تطوير الجودة الأكاديمية: تعرف وكالة الاعتماد الجودة الأكاديمية تعريفاً واضحاً وصريحاً، وأن يكون لديها تصور واضح لما يجب أن تعمله المؤسسة التعليمية



١. أو البرنامج التعليمي المقدم للحصول على الاعتماد حتى يسهل الحكم عن مدى تحقيقه لمعايير الجودة.

٢. توضيح المسؤولية: على وكالة الاعتماد أن يكون لديها معايير تدعو المؤسسة أو البرنامج التعليمي لتوفير معلومات ثابتة وموثوق بها عن الجودة الأكاديمية، وتحصيل الطلاب لتعزيز الاستثمار والثقة الاجتماعية فيما تقدمه المؤسسة التعليمية.

٣. التشجيع على التطوير المطلوب والتغيير المقترح: أن تشجع وكالة الاعتماد التخطيط للتغيرات المقترحة واستقصاء التطوير المطلوب من خلال التقييم الذاتي المستمر بالبرامج والمؤسسات التعليمية.

٤. توظيف الإجراءات المناسبة في صنع القرار: على وكالات الاعتماد اختبار السياسات والإجراءات المناسبة والتي تشمل الفحص المستمر والفعال لتهيئ المناخ في صنع القرار.

٥. ممارسات إعادة تقييم الاعتماد المستمر: تقوم وكالات الاعتماد بالفحص الذاتي المستمر لجوانب عملية الاعتماد والتي تجري داخل المؤسسة التعليمية.

أنواع الاعتماد الأكاديمي في برامج التعليم العالي:

هناك ثلاثة أنواع للاعتماد في برامج ومؤسسات التعليم العالي والجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية هي: الاعتماد الإقليمي، والاعتماد القومي، والاعتماد المتخصص.

مراحل الاعتماد الأكاديمي:

- هناك ست مراحل للاعتماد الأكاديمي، هي:
- مرحلة الدراسة للذاتية Self Study.
 - مرحلة التقويم التعاوني Peer Review.
 - مرحلة الزيارات الميدانية Sit Visit.
 - مرحلة التحكيم Action Judgment.
 - مرحلة القرار النهائي Final Decision.
 - مرحلة التقويم الموضوعي المستمر On Going External Review.

٤. تجربة جامعات بولندا في الاعتماد الأكاديمي:

بدأ الاعتماد الحكومي في اعتماد البرامج التعليمية للجامعات والتعليم العالي في بولندا اعتباراً من ٢٠٠٢/١/١ وأصبح هذا المجلس هو الوحيد المسؤول عن اعتماد البرامج التعليمية في مختلف التخصصات على مستوى الدرجة الجامعية الأولى والمجستير الذي تقدمه جميع مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة على السواء في المستوى القومي في بولندا، وحصول المؤسسات على الاعتماد الأكاديمي من مجلس الاعتماد الحكومي شرط من شروط عمل المؤسسات التعليمية.

ويمكن بلورة ملامح الاعتماد الأكاديمي في جامعات بولندا، فيما يلي (تقريباً: ٢٠٠٦، ٢٠١٢-).

(Dowd, 2010, 14; Chm, 2007, 28-31, ١٩٩٩)

- يتكون مجلس الاعتماد الحكومي من (٦٥) عضواً يقوم وزير التربية برئاستهم بمساعدة المجالس العليا للجامعات. وعلى هذا فمجلس الاعتماد الحكومي يتبع الوزارة، والمجلس له الحق في التعاون مع أي مجالس أو لجان اعتماد أخرى للاعتماد ببولندا أو بالخارج.
- يمول مجلس الاعتماد الحكومي من الدولة ومن داخل ميزانية وزارة التربية ويتم احتساب مكافآت أعضاء مجلس الاعتماد الحكومي على أساس راتب الأستاذ، ويقدم الاعتماد الحكومي للمؤسسات التعليمية الحكومية وغير الحكومية بالمجان.
- تنقسم أعمال مجلس الاعتماد الحكومي بالشفافية ولذلك يعلن قرار المجلس واللجنة التنفيذية بالمجلس بشأن الاعتماد على الموقع الخاص بشبكة المعلومات (الإنترنت)، حيث يتم ذكر الجامعات أو المعاهد العليا أو برامج التعليم التي خضعت لإجراء الاعتماد الحكومي، ويرفع قرار المجلس واللجنة التنفيذية إلى الوزارة والجامعة المعنية.

مكونات مجتمع لجان الاعتماد (نسق الاعتماد البيئي) (KRASP)

يتكون مجمع لجان الاعتماد الأكاديمي من اللجان التالية:

١. لجنة اعتماد الجامعات UKA.
٢. لجنة اعتماد الجامعات الطبية KAUM.
٣. لجنة اعتماد الجامعات الهندسية KAUT.
٤. مؤسسة تطوير واعتماد الدراسات الاقتصادية FPAKE.

مراحل الاعتماد الأكاديمي للمؤسسة التعليمية:

تتمثل مراحل وإجراءات الاعتماد الأكاديمي للمؤسسة التعليمية، فيما يلي:

١. يقوم الخبراء بتحديد معايير محددة لتقدير جودة التعليم في التخصص المطلوب الاعتماد له، مع مراعاة المعايير العامة للاعتماد.
 ٢. تقوم الوحدة الجامعية (الكلية - القسم - الوحدة) بالتقدم بطلب الاعتماد.
 ٣. تعد الوحدة الجامعية التقييم الذاتي موضعاً فيه كافة التفاصيل والحقائق.
 ٤. يقوم فريق الاعتماد بزيارة ميدانية للوحدة الجامعية وإعداد تقييم شامل عنها وفقاً للمعايير الخاصة والعامة للاعتماد.
 ٥. إعداد تقرير عن الزيارة وتقديمه إلى مجمع لجان الاعتماد مع التوصية التي يراها فريق الاعتماد.
 ٦. يعقد المجمع جلسة مطولة لاتخاذ القرار المناسب سواء بقبول الاعتماد للوحدة أو تأجيل منح الاعتماد، أو رفض الاعتماد.
 ٧. تجدد فترة زمنية لإجراءات الاعتماد تتراوح من ٦ إلى ١٠ أشهر.
- وتستفيد الدراسة الحالية من تلك التجارب والخبرات في استشراف معايير الاعتماد الأكاديمي التي ينبغي أن تبنى على أساسها الجامعة المتميزة المنشودة، حتى تتم فيها غنويات التدريس والبحث العلمي والخدمات التعليمية الأخرى وفقاً لأرقى مستويات الجودة والاعتماد العالمية.

ثالثاً: تجارب وخبرات عالمية في مجال التعليم الإلكتروني والجامعات الافتراضية:

الجامعة الافتراضية، صيغة غير تقليدية لمؤسسات التعليم العالي، فعلى الرغم من أن هذه الصيغة قد تتشكل في داخل منظومة بعض الجامعات التقليدية، أو قد تقوم على شراكة معها، إلا أنها ومن خلال رؤية جديدة لماهية الجامعة وطرق وأساليب العمل بها تتجاوز وتفتح الباب على مصراعيه لثورة حقيقة في الكثير من المسلمات المبني عليها نظم التعليم عامة، والتعليم العالي خاصة (Ward, 2004).

ويؤكد البعض على أن الجامعة الافتراضية تتميز بالخصائص التالية (بمدرسة)

(Clancy, 2004; Hamson, 2004; ١٦٠٤، ٢٠٠٦).

- تقديم المقررات إلكترونياً بالدرجة الأولى.
- استخدام تكنولوجيات الاتصال غير المتزامنة بعد إعادة تصميمها خصيصاً للتعليم.
- دعم مناهج تعليمية تعتمد على المجهود الذاتي والتعاون بين الدارسين.
- استخدام التكنولوجيا لدعم وتصميم المقررات بطريقة تفاعلية وكذلك تداول التقييم والدرجات.

وتتباين صيغ الجامعات الافتراضية بمدى قدرتها على إدماج التكنولوجيا الرقمية شكلاً وموضوعاً في مجمل المنظومة الأكاديمية، فبينما تقتصر بعض الجامعات على إحداث تكامل بين شبكة المعلومات العالمية والإنترنت في التدريس داخل قاعة الدراسة الجامعية بالطريقة نفسها التي تم بها دمج التكنولوجيا السابقة، (وهذه أبسط الصور)، نجد

جامعات أخرى تقدم صيغة (Dual-mode) للتعليم إحداهما تقليدية، والأخرى قائمة على التعلم الإلكتروني عن بعد، وفي مثل هذه الجامعات قد تتحول من جامعة افتراضية إلى جامعة مفتوحة بعد مدة كما في حالة جامعية "كاليفورنيا المفتوحة" (رايس، ٢٠٠٥، ص٢١).

وهناك مجموعة من الصيغ أو النماذج للجامعة الافتراضية، التي يمكن أن تسترشد بها المؤسسات الراغبة في إنشاء جامعة افتراضية أو تعليم افتراضي، سواء كانت هذه الجامعة مستقلة، أو تابعة لمؤسسة تعليمية تقليدية، وهناك تقسيمان للنماذج الجامعة الافتراضية، هما:

التقسيم الأول: تقسيم جامعة أوريغن Oregon الافتراضية، وقسمت الجامعات الافتراضية إلى سبعة نماذج أساسية، يوضحها جدول رقم (١) التالي (بحر، وكسل، ٢٠٠٦، ص٦٥).

(Oregon University, 2004: ٦٠٦)

جدول رقم (١)

تقسيم جامعة أوريغن للجامعات الافتراضية

No	Type	Characteristics	Examples
1	Virtual university جامعة افتراضية	No physical camps, degree granting لا يوجد حرم جامعي فعلي، تمنح الدرجات العلمية	National technological university, Jones international university, western governors university
2	Virtual university consortium مئتب للجامعة الافتراضية	But accredited, no degree granted, academic institution linked online and supplying centralized or coordinated services to students with no articulation among consortia members جامعة معتمدة، لا تمنح درجات علمية، يوجد ارتباط متبادل بين أعضاء مئتب الجامعة	Michigan, Washington online community college virtual learning collaborative
3	Academic services consortium فريق الخدمات الأكاديمية	But accredited, no degree granted, academic institution linked online and supplying centralized or coordinated services to students with no articulation among consortia	Kentucky, virtual university

No	Type	Characteristics members	Examples
		جامعة ممتدة، لا تمنح درجات علمية، لا يوجد ارتباط متبادل بين أعضاء منتخب الجامعة	
4	University information consortium اتحاد جامعة المعلومات	No coordinated services to 'no degree accredited academic' students institutions linked electronically لا تمنح درجات أكاديمية ممتدة، وتتواصل المجموعات الطلابية إلكترونياً	Southern regional electronic Oregon network for campus (ONE) education
5	Virtual program برنامج افتراضي	Degree granted from unit within accredited academic institution تمنح درجات علمية من خلال وحدة داخل المؤسسة الأكاديمية الممتدة	University of phoenix online open college of university of Maryland university collage
6	Virtual commercial certification institution معهد الشهادات التجارية الافتراضية	Certification granted; no academic credit تمنح شهادات علمية، ولا تحصل وفق نظام الساعات الممتدة	Novell certification
7	Traditional academic accredited institution with some electronic courses برنامج التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم التقليدية	No coherence, credit is awarded among electronically offered courses تصل وفق نظام الساعات الممتدة، ولا يوجد تواصل مباشر	Individual faculty members offer online courses

التقسيم التالي: ويقترح تصنيف الجامعات الافتراضية إلى خمسة نماذج، هي (مدمج وكامل،

(Hassam, 2004: ١٦٠٩-١٠٧، ٢٠٠٦)

١. نموذج الجامعات الافتراضية الراقية.
٢. نموذج التكامل (الجمع بين الجامعات التقليدية والجامعة الافتراضية).
٣. نموذج الجامعة المهنية الافتراضية (المجموعة المترامنة).
٤. نموذج جامعات منتخب السلالة الافتراضية (نموذج التحالف أو الشبكة).
٥. نموذج الجامعات التخصصية الافتراضية (الحكومية).

بعض النماذج العالمية في مجال تطبيق الجامعات الافتراضية:

- جامعة ٢١ (University' 21): وهي جامعة إلكترونية مكونة من ١٧ جامعة في دول الكومنولث بشكل أساسي، تضم: جامعة نوتنجهام، وجامعة جلاسجو، وجامعة ملبورن، وجامعة هونج كونج، والجامعة القومية ببنغالورة، وجامعة كولومبيا البريطانية، وجامعات أخرى، ودار تومسون في بريطانيا، ولهذه الجامعات دور أساسي في هذه الشراكة، حيث تشارك بنسبة ٥٠% في تمويل دار نشر "تومسون" والإشراف على الجودة من خلال شراكة مساهمة، متعددة، وفي معظم الأحوال تعتمد على رصيدها من المطبوعات كمصادر للمحتويات (رام، ٢٠٠٥، ٥٢٢).
- جامعة الحكام الغربية ("Western Governors U. "WGU"): وجدت لتدعم التدريس الذي يتم تقديمه في مواقع تقليدية، وتقوم بإعطاء مجموعة من المقررات بفرض منح شهادات كفاءة في مجالات معينة وتهدف لإقناع كليات وجامعات أخرى بالاعتراف بتلك الشهادات، وبالتالي فقد وقع حكام الولايات الغربية على إنشاء هذه الجامعة لتوفر الخدمة التعليمية لهؤلاء الراغبين في الدراسة، وتحول دون ذلك عزلة الأماكن التي يعيشون بها، وبالتالي فإن لهذه الجامعة دوراً كبيراً في التعاون مع كليات المجتمع في ولايات الغرب الأمريكية (معم، ٢٠٠٦، ١١٠).
- الجامعة الافتراضية لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني بكندا (e- Learning Technology Virtual University): توفر الجامعة الافتراضية لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني بكندا عدداً من برامج الدراسة للطلاب الراغبين في الدراسة بها من العالم العربي في مجالات متعددة مرتبطة بتكنولوجيا التعليم الإلكتروني، وهي: دبلوم إنشاء المناهج،

دبلوم تطوير المناهج، دبلوم الفصول الافتراضية، ماجستير تكنولوجيا وتصميم، ماجستير بحوث وتطوير، ماجستير إدارة وإشراف، ماجستير مناهج ومقررات، دكتوراه في تكنولوجيا التعليم.

ولهذا البرنامج مجموعة من الأهداف يمكن حصرها فيما يلي (بحرم وكامل، ٢٠٠٦، ٦١٢-٦١٣):

- التطوير المهني والتكنولوجي للكادر التدريسي والإداري في حقل التعليم الإلكتروني التفاعلي.
- التطبيق الفعلي والعملي للوسائل والبرامج والأنظمة المستخدمة في التعليم الإلكتروني.
- التطبيق الفعلي والعملي لإنشاء المقررات والمناهج الإلكترونية.

ولم يكن العالم العربي بمعزل عما يحدث من تطورات على صعيد استخدام تكنولوجيا التعليم الافتراضي بنماذجها المتعددة، فلقد تم افتتاح عدد من الجامعات الافتراضية العربية مثل الجامعة الافتراضية السورية SVU، وجامعة تونس الافتراضية TVU، يضاف إلى هذه التجارب وجود عدد من المؤسسات التي تعتمد في نشاطها وبدرجة كبيرة على أساليب التعليم الافتراضي في مجالات التدريب المهني، مثل: سينرجي للخدمات التقنية، منظومة جاما التعليمية (www.gamalearn.com)، شركة الدوالج للتقنية، معهد الابتكار التقني ITI في جامعة زايد. (بحرم وكامل، ٢٠٠٦، ٦١٥-٦١٦).

تعقيب:

من خلال العرض السابق للتجارب والنماذج العالمية في مجال التميز وفي مجال الاعتماد الأكاديمي، وفي مجال التعليم الإلكتروني والجامعات الافتراضية، تصل الدراسة إلى:

المجلد الرابع عشر

- إن مؤسسات التعليم التقليدية تستطيع أن تصل إلى مستوى التميز في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إذا استطاعت أن تعيد بناء هيكلها ومحدداتها ومداخلتها وفقاً لمعايير الاعتماد الأكاديمي التي تؤكد عليها الكثير من التجارب العالمية الآن.
- يمكن للجامعات المصرية التقليدية أن تعدل من أوضاعها وتصل إلى مستوى لائق في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وأن ترتقي في مستوى الأداء من خلال إعادة هيكلتها وفقاً لمعايير الاعتماد الأكاديمي.
- إن الجامعات الافتراضية التي تمثل أحد أعراض اقتصاديات العولمة، تتطلب مساعدات كثيرة من مؤسسات التعليم الجامعي التقليدية، وذلك لتوفير البرامج المعتمدة والأساتذة المتخصصين والخبرات والكفاءات الفنية والإدارية، أي أن الجامعات الافتراضية لا تستقيم مقوماتها بعيداً عن خدمات الجامعات التقليدية.
- إن البرامج التي تقدمها الجامعات الافتراضية، تتطلب اعتمادها وفق معايير أكاديمية، وتقوم بذلك مؤسسات التعليم التقليدية.
- إن الوصول للتميز في التعليم الجامعي، والوصول إلى جامعة مصرية متميزة يتطلب:
- إعادة هيكلة بنية التعليم الجامعي (مداخلته وأنشطته ومخرجاته) في ضوء الخبرات العالمية.
- حصول الجامعات المصرية على شهادات الاعتماد الأكاديمي وفقاً للمعايير العلمية العالمية.
- الأخذ بصيغ جديدة للتوسع في التعليم الجامعي كماً وكيفاً لمواجهة جملة التحديات الداخلية والخارجية، التي تنشط مجالات الأداء في الجامعة، وتجعلها تعمل وفق منظومة واحدة تتفاعل وتتأغم فيها بينها.

المبحث الخامس

بناء نموذج لجامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية

يرى الباحث - في إطار المعطيات الفكرية والأدبيات التربوية - أنه ليس هناك رؤية واحدة لجامعة متميزة، بل هناك رؤى متعددة وتوجهات متباينة تعتمد على أهداف كل جامعة وتخصصاتها وإمكاناتها. وحتى هذه الرؤية المقترحة لنموذج الجامعة المتميزة، تظل افتراضاً مبدئياً في إستراتيجية مرنة تخضع للتعديل والتصحيح والإضافة، وذلك في ضوء الأهداف والممارسة ومرحل التنفيذ، هذا مع الأخذ في الاعتبار السياق المجتمعي وتحدياته الداخلية والخارجية.

في ضوء ذلك وانطلاقاً من :

- ملامح فلسفة التميز في التعليم الجامعي ومنطلقاتها وكذا المبادئ والمعايير التي يجب أن تتوفر في الجامعة المتميزة المقترحة.
- الدواعي والتحديات التي أدت إلى مراجعة نموذج الجامعة الحالي، والاتجاه نحو جامعة متميزة.
- تعظيم الاستفادة من الخبرات والتجارب العالمية: التي تستهدف التميز في التعليم الجامعي، والتي تطبق معايير الاعتماد الأكاديمي، والتي تسعى نحو النشر الإلكتروني والوجود الافتراضي للفاعل على شبكة الإنترنت.
- تلافي العيوب الظاهرة في الجامعات المصرية.
- مراعاة الجودة النوعية والتربوية والفنية في منظومة الأداء الجامعي.

يمكن اقتراح نموذج الجامعة المصرية المتميزة كما يلي^(١):

"نموذج الجامعة المصرية المتميزة"

أولاً: الرؤية:

أن تعرف الجامعة في الأوساط العلمية المحلية والإقليمية والعالمية بالتميز في التدريس والتعلم، وفي البحث العلمي، وفي خدمة المجتمع، وذلك بأن توفر بيئة جامعية خصبة وغنية لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وأن تتميز في الخدمات التعليمية والأنشطة المتنوعة والرعاية المستمرة للطلاب وفقاً لأعلى مؤشرات الأداء العالمية، حتى يتم تأهيل الطلاب لخوض الحياة وتلبية مختلف قطاعات سوق العمل، وأن توفر الجامعة

(١) استقادت الدراسة في بناء هذا النموذج من الأدبيات التربوية والتجارب والخبرات العالمية التي رصنتها الدراسة في المبحث الرابع، هذا بالإضافة إلى المراجع الآتية: (عمار، ٢٠٠٦، ١٩-٢٧؛ فهمي، ٢٠٠٦، ١٢٤٤-١٢٣٥؛ بشير، ٢٠٠٦، ١٥٤٣-١٥٤٩؛ سورنس، ٢٠٠٦، ٥٨-٢٥١؛ عبدالجواد، ٢٠٠٦، ١٥٨٥-١٥٩٥؛ نصر، ٢٠٠٦، ١٢٤٩-١٢٦٧؛ لابر، ٢٠٠٦، ١٦٥-١٨٩؛ حسين، ٢٠٠٦، ١٣٥-١٥٧؛ القصبي، ٢٠٠٦، ١٢٧١-١٣١٩؛ مينا، ٢٠٠٦، ١٦٠١-١٦١٠؛ محرم وكامل، ٢٠٠٦، ٦١٤-٦٢٩؛ علي، ٢٠٠٦، ٣٩-٤٥؛ دياب وجمال الدين، ٢٠٠٦، ٧٨-٨٩؛ زاهر، ٢٠٠٦، ٥٦٥-٥٨٩؛ محجوب، ٢٠٠٥، ١٢-٢٧؛ زاهر، ٢٠٠٥، ٥٢٨-٥٢٤؛ عوض، ٢٠٠٥، ٥٣٠-٥٣١؛ عزب، ٢٠٠٢، ١٣-١٤؛ التنبيتي، ٢٠٠٢، ٣٩-٤٦؛ زاهر، ٢٠٠٠، ٦٣-٧٥).

هذه بالإضافة إلى الاستفادة من المواقع الإلكترونية الآتية:

- <http://www.infosys-sy.com.research3.htm>.
- <http://www.southcenter.org>.
- <http://www.ditnet.co.ae>.
- <http://www.arablaw.org>.
- <http://www.ecommercetoday.com.au>.
- http://www.uqeu.ac/about/strategic_plan.asp

تغطية متميزة (متنوعة ومتجددة) لكافة مجالات العلوم والمهن المختلفة، وأن تتميز في مجال الدراسات العليا بتقديم أوجه الدعم المادي والمعنوي والرعاية العلمية والإنشائية المناسبة للباحثين، مع التميز في الالتزام بجودة البحث وانتقاء المجالات البحثية ذات الأهمية العالية، وأن تصبح الجامعة مركزاً علمياً واستشارياً متميزاً في تقديم الرأي والخبرة والمشورة العلمية لكل المستفيدين أفراداً ومؤسسات محلياً وإقليمياً وعالمياً.

ثانياً: الرسالة:

تتطوي رسالة الجامعة المصرية المتميزة على:

- تلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي وتحقيقه وفق سياسة تعليمية واضحة.
- تنمية العمل بروح الفريق وإعلاء قيمة العمل الجماعي.
- توفير فرص تعليمية متميزة على أعلى مستوى من معايير الاعتماد العالمية.
- تقديم برامج متنوعة لمنح الدرجات الجامعية طبقاً لمعايير الجودة والاعتماد العالمية.
- المشاركة في التعجيل بالنمو الاقتصادي للمجتمع، بجانب الارتقاء بالوعي الثقافي والاجتماعي لأفراده.
- المساهمة في إثراء المعرفة عن طريق إجراء البحوث ذات الجودة العالية، وتشجيع الترجمة الهادفة.
- الابتكاسية في طرح وإنتاج وإدارة المعرفة، مع البراعة في توظيف تقنية المعلومات وتطويرها.
- تقديم الرعاية المتميزة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- تنمية وتطوير المهارات البحثية والمعرفية لطلاب والباحثين.

- الحرص على حرية واستقلال الحياة الجامعية.
- ترقية البرامج والخدمات والاستشارات المقدمة من الجامعة لتتصل إلى مستويات الأداء والاعتماد العالمية.

ثالثاً: المعايير:

يوجد لكل جامعة مجموعة من المعايير، التي تجسد وظائفها، وتحدد حجم مسؤولياتها، وتساعد في تأدية رسالتها، وتتمثل المعايير الواجب توافرها في الجامعة المتميزة المفترحة، فيما يلي^(٢):

- الاستقلالية: - تكوين مجتمع التعلم.
- الإنتاجية. - الحرية الأكاديمية.
- التكاملية في الفكر والمعرفة. - تنوع مصادر المعرفة.
- الجودة التربوية. - المستقبلية.
- إنتاج وتوظيف وإدارة المعرفة. - التنبؤية.
- الافتراضية. - الإنجاز الأكاديمي.
- الابتكارية في أساليب التدريس. - الاستمرارية في طرح المعارف والخبرات.
- ديمقراطية الإدارة والقيادة الجامعية. - الشراكة المجتمعية.

(٢) للمزيد من الشرح والتفاصيل حول هذه القيم والمعايير، راجع المبحث الثاني من الدراسة (معايير فلسفة التميز في التعليم الجامعي).

- الكفاءة وتطوير الأداء.
- المعالجة التربوية للتوترات الثنائية في بناء الشخصية المصرية.

رابعاً: الأهداف الإستراتيجية:

تتضح أهداف كل جامعة من رؤيتها ورسالتها ومعاييرها ، فهي تعكس توجهاتها وطموحاتها وتحدياتها وتطلعاتها المستقبلية، وبالتالي تتمثل الأهداف الإستراتيجية للجامعة المتميزة في الآتي:

- ١- توفير حرم جامعي راق ومتفاعل يسوده الإبداع والتميز.
- ٢- تعزيز روح الفريق وتقوية مهارات التواصل بين أعضاء فريق الجامعة.
- ٣- التميز في وضع المناهج وتنويع البرامج وعمليات التدريس والتعلم مع تفعيل العلاقات الكامنة فيما بينهما، لتلبية مستجدات سوق العمل.
- ٤- التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي بمراعاة جودته وانقاء المجالات البحثية ذات القوة والأهمية.
- ٥- التميز في تنويع مصادر التمويل وضبط عمليات الإنفاق وفق أولويات وخطط مقلنة.
- ٦- استقطاب ورعاية الكفاءات المتميزة في التدريس والبحث العلمي من أعضاء هيئة التدريس.
- ٧- استقطاب المتميز من الطلاب وبناء قاعدة عريضة من الخريجين ذات النوعية المالية وفقاً لأرقى معايير الأداء العالمية.
- ٨- التميز في المسؤولية الإدارية والقيادة الجامعية وفقاً لأعلى مقاييس الجودة العالمية.

- ٩- التميز في خدمة المجتمع من خلال الارتقاء بمستوى الخدمات والاستشارات والخبرات التي تقدمها الجامعة للأفراد والمؤسسات، محلياً وإقليمياً وعالمياً.
- ١٠- التميز في رعاية الموهوبين من الطلاب لجني ثمار إبداعاتهم.
- ١١- التميز في إنتاج وإدارة المعرفة وتوظيف تكنولوجيا المعلومات للحاق بتطورات العصر والمشاركة الجادة في عجلة التقدم.
- ١٢- الانتشار الالكتروني من خلال الوجود الافتراضي على شبكة الإنترنت كجامعة إلكترونية متميزة.

خامساً: آليات تنفيذ الأهداف الاستراتيجية:

تمثل الأهداف الاستراتيجية للجامعة، أهدافاً بعيدة المدى في طبيعتها، ولذا تتضمن في طبيعتها مجموعة كبيرة من الأهداف الفرعية (آليات التنفيذ)، والتي تستدعي تحديد خطة إستراتيجية وفق جدول زمني لتحقيقها، مع ضرورة تنظيم مراجعة دورية لمعايير المؤشرات الرئيسية للإداء وفق أطر الجودة والاعتماد العالمية.

ويمثل تنفيذ تلك الأهداف الاستراتيجية من خلال أهدافها الفرعية تحديات إستراتيجية جسيمة أمام الجامعة، والتي يجب أن تغلب عليها وتتخطاها للوصول إلى التميز.

وفيما يلي عرض تفصيلي للأهداف الاستراتيجية للجامعة المتميزة المقترحة وآلياتها التنفيذية:

١- حرم جامعي متميز:

تهدف الجامعة إلى توفير حرم جامعي راقٍ موحد ومتفاعل يسوده الإبداع والتميز.

المجلد الرابع عشر

الآليات:

- تحسين مظهر الحرم الجامعي العام بحيث يسوده النظام والنظافة والترتيب والتناسق.
- رقي المباني والمنشآت بما يليق بالمكانة العلمية والأدبية للجامعة.
- ترقية تجهيزات المدرجات والمعامل إلى المستوى الذي يتناسب مع جودة الأداء الجامعي.
- توفير الأدوات والمرافق التي تحفز على ممارسة الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية والفنية بالجامعة، مع تحديد أوقات خاصة بذلك في أثناء اليوم الدراسي.
- تطوير أدوات ووسائل الاتصال في الجامعة وفقاً لأرقى وسائل التقنية الحديثة.
- تجهيز مكتبة مركزية، إلى جانب مكتبات خاصة بالأقسام، مزودة بالكتب والمراجع والتقنيات المكتبية المتطورة، تقدم خدماتها على مدار اليوم.
- إنشاء مرافق سكنية بالجامعة لمدد احتياجات أعضاء هيئة التدريس والطلاب مع توفير وسائل المواصلات المناسبة لذلك.
- تجهيز مطبعة للجامعة بأحدث تقنيات الطباعة والتصوير لخدمة عمليات التعليم والتعلم، والنشاطات العلمية والثقافية المختلفة للجامعة.
- تجهيز خطة أمنية راقية لحماية المباني والمنشآت والمرافق الجامعية، مع توفير مقومات الأمن والأمان للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

- دراسة البدائل والخيارات المستقبلية لمدد الاحتياج من المباني والمرافق التي تتطلبها عمليات التطوير المستمر للجامعة في المستقبل.

٢- العمل بروح الفريق:

تهدف الجامعة إلى تعزيز روح الفريق وتقوية مهارات التواصل وتنمية قيم الاحترام بين أعضاء فريق الجامعة.

الآليات:

- تشجيع بحوث الفريق التي تقوم على تكاملية الأفكار وجودة النتائج العلمي.
- تشجيع الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية والرياضية والتي تتطلب العمل الجماعي وإعمال روح الفريق.
- تشجيع الأعمال الجماعية في التدريس والتأليف والترجمة والنشر.
- بث روح الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس، وبينهم وبين الطلاب.
- العمل في إدارة الجامعة كفريق قيادة فعال، يوطر المهام ويفوض السلطات وينتج عمليات التعاون والتحاور والتبادل على أسس علمية وفقاً لمعايير جودة الأداء العالمية.
- تنمية مهارات التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- قيام العمل الجامعي على احترام القدرات والمعارف الخاصة والمهارات المنفردة لكل أفراد فريق العمل بالجامعة.

- تحقيق تكامل كل القدرات والمعارف والمهارات للارتقاء بجودة ونوعية العمل والمنتج الجامعي.
- تميز الأقسام بحيث تكون جامعية وليست مكررة في بعض كليات الجامعة.

٣- التميز في المناهج والبرامج وعمليات التدريس والتعلم

تهدف الجامعة إلى الوصول إلى التميز في وضع المناهج وتنويع البرامج وعمليات التدريس والتعلم، وإلى تفعيل العلاقات الكأمنة بينهما.

الآليات:

- بناء مقررات دراسية على علوم المستقبل ضمناً لسد الفجوة بين مصر والدول المتقدمة.
- التعديل المستمر للخطط والبرامج التعليمية لضمان جودة النوعية والمنتج الجامعي.
- انتقاء استراتيجيات التدريس التي تناسب المناهج الأكاديمية وفقاً لمعايير الجودة والأداء العالمية.
- التوسع في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة كاليوسائط المتعددة وحسن توظيفها في عمليات التدريس والتعلم.
- تطوير المناهج الدراسية بشكل دوري لمتابعة مستجدات العلوم ومواكبة معايير الاعتماد العالمية.
- تضمين مفردات الوظائف والمهن المطلوبة في مناهج وبرامج التدريب بالجامعة، لتحقيق الربط بين الجامعة والمجتمع.

- أن يراعى في عمليات التطوير وتنقيح المناهج، المحافظة على الخصائص الوطنية والقومية.
- أن تتيح المقررات الدراسية المجال لمناقشة قضايا ومشكلات الطلاب التعليمية والمجتمعية الآنية والمحتملة في المستقبل، وذلك لتفادي سلبيات المناهج الخفية.
- صياغة المناهج والمقررات الدراسية بشكل جماعي يشترك فيه المتخصصون مع أصحاب الفكر والثقافة والإبداع، بما يحقق الترابط بين الفكر والواقع.
- أن تسهم المقررات في تنمية مهارات التعلم الذاتي.

٤- التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي:

تهدف الجامعة إلى التميز في الدراسات العليا و البحث العلمي بمراعاة الجودة النوعية وانتقاء المجالات البحثية ذات القوة والأهمية.

الآليات:

- التنمية المتجددة للمهارات البحثية والمعرفية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، لضمان جودة البحث العلمي ونوعيته.
- اختيار الدارسين في الدراسات العليا وفق قدرات ومهارات متنوعة، منها: القدرة للإبداعية، المهارة البحثية، الخلفية العلمية، إجادة اللغة، المثابرة... الخ.

- تصميم برامج للدراسات العليا تعتمد في تنفيذها على نظام إقامة القنصوات العلمية مع الجامعات الأجنبية ذات المكانة المتميزة وتساير مشكلات المجتمع.
- التوسع في المعاهدات الثقافية والاتفاقيات العلمية، وتبادل الزيارات للطلاب والأساتذة لتحقيق الاحتكاك العلمي.
- التوسع في البعثات الداخلية والخارجية والإشراف المشترك، وتقدير الكوادر العلمية الوطنية المتخصصة.
- إعداد دليل بالإمكانيات المتاحة والمطلوبة من أساتذة ومختبرات وأجهزة ومراجع وبرامج.
- بناء قاعدة بحوث مستقبلية تستند إلى مسوح واقعية تغطي كافة مجالات الدراسات الإنسانية والتطبيقية.
- توفير قاعدة بيانات وافية عن الأبحاث التي تم إنجازها، المسجل منها والموضوعات المقترحة دراستها ضماناً للتخلص من التكرار.
- التوسع في عقد المؤتمرات والندوات والخلقات الدراسية بين الأقسام المتناظرة والمماثلة في الجامعة والجامعات الأخرى ومراكز البحوث؛ لتدعيم العلاقات العلمية وتأسيس الإنتاج العلمي.
- وضع مواصفات موحدة ذات صبغة عالمية لإعداد بحوث الماجستير والدكتوراه وغيرها بالشكل المناسب الذي يمكن تداولها، ويسر النشر الإلكتروني لها.
- تطبيق معايير معتمدة عالمياً في تقييم البحوث العلمية.

- زيادة المخصصات المالية للبحث العلمي وتحديد أولويات الإنفاق وفق خطة مدروسة.
- تشجيع البحوث الجماعية التي تقوم على تكامل الأفكار والجهود وتحقق العمل بروح الفريق، وتساعد على رقي الإنتاج العلمي.
- إنشاء مراكز بحوث متميزة داخل الجامعة، تخضع لتخصصات الأقسام في الكليات، وتقدم خدماتها للباحثين وصناع القرار، وللمؤسسات المختلفة في البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.
- تطوير الإدارة المسؤولة عن تفعيل البحث العلمي، لتواكب الجودة العالمية في السرعة والإنجاز والمرونة وحسن التعامل وتأكيد الثقة.

5- التميز في تنوع مصادر التمويل:

تهدف الجامعة إلى التميز في تنوع مصادر التمويل وضبط عمليات الإنفاق وفق أولويات وخطط مقلنة.

الآليات:

- بناء قاعدة بيانات متكاملة عن الموارد المالية المتاحة والمطلوبة للجامعة.
- التحديد الدقيق لأوجه الإنفاق وفق أولويات محددة ذات أهمية عالية.
- تنفيذ عمليات الإنفاق في الجامعة بما يتناسب مع الموارد المتاحة.
- اتخاذ قرارات واعية لقواعد وبنود الإنفاق من خلال استخدام البيانات والتحليلات والخبرات السابقة.
- البحث عن مصادر جديدة لزيادة الموارد المالية للجامعة، وتبني استراتيجيات لزيادتها على المستوى الحكومي.

- السعي لزيادة التمويل الخارجي للجامعة من خلال المؤسسات الوقفية والمنح والعقود مع القطاع الخاص
- تحسين خطة التسويق لبرامج وخدمات الجامعة للمساعدة في زيادة معدلات القبول وجمع التبرعات.
- تقديم برامج لخدمة المجتمع على شكل دورات، تخصصات، استشارات... الخ، بحيث تدر دخلاً مناسباً للجامعة.
- الاستفادة من خبرات الكفاءات التدريسية والبحثية في عمل بحوث ميدانية وتطبيقية تتطلبها الوزارات وقطاعات الأعمال والشركات، وذلك وفق اتفاقيات وعقود، تحصل الجامعة بموجبها على نصيبها من العائد المادي.
- الاستفادة من الخبرات الأجنبية والعربية في استكشاف طرق تمويل أكثر فعالية.
- الاستفادة من الوجود الإلكتروني للجامعة من حيث: التدريس، البحث العلمي، إنتاج المعرفة في زيادة مصادر التمويل..

٦- تميز الهيئة التدريسية والبحثية:

تهدف الجامعة إلى استقطاب ورعاية الكفاءات المتميزة في التدريس والبحث العلمي.

الآليات:

- وضع معايير أخلاقية وضوابط علمية ومهنية لاختيار أعضاء هيئة التدريس وفق أفضل النظم المتبعة في جامعات العالم.

- استقطاب أعضاء هيئة التدريس الأكثر كفاءة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- الارتقاء بالأوضاع الاقتصادية والمعيشية للهيئة التدريسية مع توفير حوافز ورعاية خاصة للتميز منهم.
- استكشاف العوامل المعوقة للأداء التدريسي، واتخاذ خطوات إجرائية للتخلص منها.
- صياغة وتطوير مؤشرات الأداء لعضو هيئة التدريس بشكل دوري مقلن في ضوء معايير الأداء العالمية.
- تحقيق الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار وتناول قضايا البحث والتدريس.
- إتقان أعضاء هيئة التدريس اللغات والتقنيات الحديثة ومهارات توظيفها في التدريس والبحث العلمي.
- تجديد البنية المعرفية والأدائية لأعضاء هيئة التدريس من خلال توفير برامج التدريس والتدريب المستمرين والمشاركات الفعالة في الندوات والمؤتمرات.
- توفير برامج التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس.
- تلبية احتياجات هيئة التدريس من الوسائل والتقنيات والوسائط المتعددة والتي تميز على تجويد عملية التدريس.
- تطوير الإعداد الأكاديمي للهيئة التدريسية وفق برامج معتمدة أكاديمياً ومعايرة عالمياً.

- رصد جوائز سنوية للتميزين من الهيئة التدريسية والبحثية، مع وضع إجراءات حازمة لتنشيط من يثبت تفاعسه وتكني كفايته المهنية.

٧- التميز في رعاية وتكوين الطلاب:

تهدف الجامعة إلى التميز في رعاية واستقطاب وتكوين الطلاب المتميزين وبناء قاعدة عريضة من الخريجين ذات النوعية العالية وفقاً لمعايير الجودة العالمية.

الآليات:

- إعادة النظر في طرائق وإجراءات قبول الطلاب في الجامعة، وذلك وفقاً لما هو معمول به في الساحة العالمية.
- استقطاب الطلبة المتميزين في التعليم الثانوي العام.
- توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية وفقاً لقدراتهم وميولهم، مع توجيههم إلى التخصصات ذات الأهمية لمتطلبات التنمية وسوق العمل.
- اعتماد نظم تحفيزية لتشجيع ورعاية الطلاب.
- العناية بالأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية بشكل متوازن لتكوين شخصية متكاملة للطلاب الجامعي.
- تخصيص ساعات مكتبية لأعضاء هيئة التدريس يلتقون فيها بالطلاب خارج المحاضرات.
- تطوير نظم الامتحانات والتقويم للطلاب في ضوء الخبرات العالمية.
- تكثيف الزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج لتربية الطلاب على حب العمل واجترامه.

- إكساب الطلاب مهارات التفكير العلمي، والإبداع، والتميز، والنقد البناء.
- تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم، وضمان الامتياز النوعي لجميع الطلاب.
- تقديم رعاية خاصة بالطلاب المبدعين في الإعداد والتوجيه العلمي.
- اشتراك الطلاب بشكل لائق في صناعة قراراتهم الجامعية تعزيزاً لقيم الديمقراطية.

٨- التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية:

تهدف الجامعة إلى التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية، وفقاً لأرقى مقاييس الجودة والخبرة العالمية.

الآليات:

- تهيئة مناخ يشجع على إقامة علاقات تعاونية ويزيد من عمليات التفاعل والاتصال بين الأقسام بالجامعة.
- وضع معايير علمية عالمية لاختيار القيادات الجامعية الإدارية والأكاديمية.
- تكوين هيكل إداري عالي الكفاءة لتيسير الإجراءات الإدارية وسرعتها بما يحقق أهداف الجامعة، وتلافي مخاطر التضخم الإداري.
- توظيف التقنية الإدارية الحديثة في تنظيم وإدارة العمل الجامعي.
- صياغة برامج لتطوير مهارات القيادة والإدارة والتخطيط الاستراتيجي لقيادي الجامعة وإداريها، مع توفر آليات للتطبيق الفعلي لها في أرض الواقع.

- توظيف البحث العلمي في تطوير الإدارة والقيادة الجامعية وعلاج مشكلاتها.
- توفير الحوافز للمادية والمعنوية لاستقطاب وتشجيع الكفاءات القيادية الجامعية.
- العناية بتوفير وتطبيق برامج النمو الإداري والجودة في القيادة لتحسين الأداء الجامعي.
- اعتماد لجنة من الكفاءات الإدارية والقيادية تتولى مسؤولية التطوير الدوري للعمل الإداري والقيادي بالجامعة لتحسين جودة ومستوى الأداء.
- تشكيل إدارة الجامعة على منهج الرؤية المشتركة التي تقوم على التفويض والتمكين وإسقاط الجواز بين الجهازين التنفيذي والإداري، أي الحد من المركزية وتفعيل اللامركزية.
- تنمية أسلوب الرقابة الذاتية والتمتع بحرية التجريب والاكتشاف والتحرر من الخوف والتطبيق الحرفي للوائح الجامعية.
- تحديد المسؤوليات ورسم الاختصاصات طبقاً للأصول والمعايير العلمية، منعاً للتضارب وتداخل الاختصاصات.

٩- التميز في خدمة المجتمع:

تهدف الجامعة إلى التميز في خدمة المجتمع من خلال الارتقاء بمستوى الخدمات والاستشارات والخبرات التي تقدمها الجامعة للأفراد والمؤسسات محلياً وإقليمياً وعالمياً.

الآليات:

- رسم خريطة لتخصصات أقسام وكليات الجامعة تتكامل مع خريطة التنمية في المجتمع.

- إيجاد موازنة إبداعية مع سوق العمل، وذلك بالتعاون مع الوحدات الاقتصادية المحلية كشريك في مشاريعها البحثية والإنتاجية والتدريبية.
- تقديم فرص تعليمية وتدريبية وبرامج للراغبين في التعليم المتناوب مع العمل، أو لاستكمال دراستهم في بعض التخصصات بجانب طلاب التعليم الثانوي.
- اعتماد مشروع تخرج لكل طالب ينطلق من تقديم الطالب خدمة جليلة لمجتمعه وللبيئة التي يعيش فيها، بما يضمن توظيف واستثمار أوقات الفراغ للطلاب.
- تناول قضايا المجتمع وطرح طرق العلاج المناسبة لها طبقاً لمستوى البيئة ودرجة التقنية التي قد تستخدم فيها.
- إتاحة فرص تبادل واستثمار الخبرات والمرافق والتجهيزات بين الجامعة وقطاعات ومؤسسات المجتمع بما يحقق الترابط والتكامل بين الفكر والواقع.
- تقديم الاستشارات والخبرات العلمية والبحثية مع إقامة المشروعات البحثية المشتركة بين الجامعة وقطاعات المجتمع.
- تحديد قنوات اتصال فعالة بين الجامعة ومختلف قطاعات التعليم العالي لحصر الكفاءات والخبرات وحسن استغلال الموارد المتاحة.
- تنسيق تعاون مباشرة بين كليات وأقسام الجامعة لتجنب الازدواجيات في التخصصات واستحداث التخصصات النادرة التي يحتاجها المجتمع ويتطلبها سوق العمل.

- تبني رؤية عالمية لتسويق التعليم بما يخدم البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.

١٠- التميز في رعاية الموهوبين والمبدعين:

تهدف الجامعة إلى التميز في رعاية الموهوبين من الطلاب وإلى التشجيع على الإبداع والتميز.

الآليات:

- التأكيد في عمليات التعليم والتعلم على عمليات الفهم والتحليل والتطبيق والتركيب وإعادة البناء.
- توفير مواد إثرائية للطلاب الموهوبين تنمي قدراتهم وتتحدى إمكانياتهم وتحفزهم نحو التميز والإبداع.
- الاستفادة من التجارب العالمية في صياغة برامج للذكاءات المتعددة مع تدريب هيئة التدريس على أدوات اكتشافها وتوظيفها لدى الطلاب.
- الإبداع في تناول قضايا المجتمع وطرح المعالجات الإبداعية التي من شأنها تغيير الواقع إلى الأفضل.
- التوسع في الأنشطة التعليمية إلى جانب العناية بالأنشطة الجامعية الأخرى، ورعاية المتميز فيها من الطلاب.
- استحداث برامج خاصة لرعاية الموهوبين والمتفوقين واستقطابهم وتشجيعهم على المزيد من التفوق والتميز والإبداع.
- تخصيص جوائز ضخمة لمن يكتشف طلاباً موهوبين ويرعى موهبتهم وينمّيها.

- تحسين نوعية الحياة للطلاب الموهوبين للارتقاء بمستوى الموهبة وتشجيعهم على الإبداع والتميز في الأداء.
- صياغة برامج لمتابعة الموهوبين بعد انتهائهم من الدراسة الجامعية والاندماج في قطاعات العمل والإنتاج.

١- التميز في إنتاج وإدارة المعرفة وتوظيف تكنولوجيا المعلومات:

تهدف الجامعة إلى التميز في إنتاج وإدارة المعرفة وتوظيف تكنولوجيا المعلومات للحاق بتطورات العصر وللمشاركة الجادة في عجلة التقدم.

الآليات:

- تجهيز البنى التحتية لمجتمع المعرفة في الجامعة مع تبنى سياسة تحقق الرصد الدائم للمعرفة الجديدة.
- إنشاء حضانات تكنولوجية ومشاتل بالجامعة تؤدي إلى مجمعات تكنولوجية، مثل القرية الذكية وغيرها، وهذه المشاتل تذهب جاهزة إلى الصناعة.
- تبني سياسة تعليم اللغات بشكل متواز مع قضية التعريب الموسع للعلوم.
- استقطاب الكفاءات المتميزة في مجال صناعة وإدارة وتوظيف المعرفة.
- تبني نماذج معرفية تعزز وتشجع الابتكارات الجماعية وقبث في الطلاب العمل بروح الفريق.
- تعزيز البحوث البينية التي تشترك فيها العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.
- إجراء البحوث المرتبطة بتحديد المفهوم الجديد للمعرفة، وإدارة المعرفة، وإنتاج المعرفة.

- المتابعة المستمرة لأفرع وتخصصات وتصنيفات المعرفة الجديدة.
- التدريب المستمر للهيئة الجامعية على تحسين عملياتهم المعرفية والتوظيف التكنولوجي في إنتاج المعرفة.
- تطوير نماذج للكتابات المعرفية والتكنولوجية تستلزم عند التعيين والترقية.
- اعتماد نماذج وأساليب لقياس رأس المال المعرفي وفقاً لأرقى المقاييس العالمية.
- إتاحة فرص التكامل بين القاعدة المعرفية للجامعة والبيئة التنظيمية والمعرفية للجامعات الأخرى.
- دعم أنماط جديدة من التعليم الإلكتروني، والمكتبة الإلكترونية، والنشر الإلكتروني.
- تبني سياسات لحماية حقوق الملكية الفكرية وفقاً للمعايير العالمية.

٢-١ - جامعة إلكترونية (افتراضية) متميزة

تهدف الجامعة إلى الانتشار الإلكتروني والوجود الافتراضي كجامعة إلكترونية متميزة تقدم خدماتها التعليمية والبحثية والتقنية محلياً وإقليمياً وعالمياً وفقاً لأرقى معايير ومؤشرات الأداء العالمية.

الآليات:

- بناء هيكل تنظيمي غير مفرط التعقيد يرتبط بهيكل أقل تعقيداً في إطار (www).
- تجهيز بنية تحتية تقنية فائقة عمادها وسائل الاتصال بالشبكات المحلية والعالمية، تعتمد ارتباطات أكيدة من خلال الانترنت والانترانت والاكسترانت.

- اعتماد وإتاحة نماذج واستمارات لتوفير المعلومات على الموقع الإلكتروني للجامعة.
- توفير الوسائل المناسبة من البرمجيات والتسهيلات الحاسوبية والطابعات والمساحات الرقمية وغير ذلك.
- تنظيم وهيكله أساليب العلاقات والاتصالات الإدارية عبر الموقع الإلكتروني للجامعة.
- أن توفر ميادين الجامعة تطبيقات نموذجية ومبدعة لفكرة الافتراضية.
- إرشاد الطلاب إلى اختيار البرنامج الدراسي، مع توعيتهم بإجراءات التسجيل والتطبيقات العلمية والأدوات والوسائط المعلوماتية.
- اعتماد آليات وأنماط العمل الإلكتروني الفوري (online).
- تأمين التبادل بين مكونات الجامعة العلمية والإدارية من جهة والمواقع التي يمكنها خدمة أنشطة تلك المكونات.
- تأهيل كفاءات من أعضاء هيئة التدريس بالإعداد اللغوي والتكنولوجي الفائق لأعلى المستويات العالمية لتلبية متطلبات التدريس والبحث في الجامعة الافتراضية.
- إعداد هيئة فنية تهيء تفاصيل التنظيم والإدارة الناجحة لنموذج الجامعة الافتراضية.
- إنتاج البرامج والمناهج والمقررات الدراسية وفقاً للمعايير العالمية أكاديمياً وإلكترونياً.

- تكوين نظام إداري كفء ينزل العقوبات أمام الطلاب والمستفيدين من خدمات الجامعة.
- صياغة أنظمة تقويم مستمرة لنظام القبول والاستيعاب، وللبرامج التي تقدمها الجامعة.
- توفير الحوافز المالية للمتميزين من المستفيدين والهيئة التدريسية والإدارية.
- الاستفادة من الخبرات العالمية في تطوير نظام أمني يحفظ سرية المعلومات ويضمن تداولها الآمن.

المبحث السادس

الدراسة الميدانية

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

١- أهداف الدراسة الميدانية:

- تهدف الدراسة الميدانية إلى:
 - الوقوف على الأهداف الإستراتيجية لنموذج الجامعة المتميزة المقترح من وجهة نظر نخبة من أساتذة الجامعات.
 - التعرف على مدى اتساق الأهداف الإستراتيجية للنموذج المقترح مع الاتجاه نحو التميز.
 - رصد الآليات التنفيذية للأهداف الإستراتيجية للنموذج المقترح من وجهة نظر نخبة من أساتذة الجامعات.
 - الوقوف على قابلية الآليات المقترحة للتنفيذ وتحقيق الأهداف الإستراتيجية.

- الوصول إلى بناء محكم لنموذج الجامعة المتميزة المقترح.

٢- أداة الدراسة الميدانية

أداة الدراسة عبارة عن نموذج لجامعة متميزة، تم تحديد عناصره من خلال استقراء وتحليل الأدبيات التربوية، فيما يتعلق بالتجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي، واستقراء معايير الاعتماد الأكاديمي المعترف بها عالمياً، واستقراء أسس البناء الافتراضي (الانتشار الإلكتروني) للجامعات على شبكة الإنترنت.

وتتكون أداة الدراسة من محورين، هما :

- المحور الأول : بيانات أولية.
- المحور الثاني : يتضمن الأهداف الإستراتيجية لنموذج الجامعة المتميزة المقترح وآلياتها التنفيذية.

٣- صدق وصلاحية أداة الدراسة

لتحقيق صدق أداة الدراسة (النموذج المقترح) تم إتباع الآتي :

- طرح النموذج المقترح على مجموعة من المحكمين (خبراء في التعليم الجامعي) للأطمئنان إلى سلامة بناء النموذج المقترح، ووضوح أركانه، وكفاياته الهيكلية والفنية والتنظيمية للجامعة، واتساق أهدافه الإستراتيجية مع الاتجاه نحو التميز، وقابلية آلياته لتحقيق الأهداف الإستراتيجية.

- تعديل النموذج المقترح وفق توجيهات السادة المحكمين (الخبراء).
- عرض النموذج مرة أخرى على مجموعة أكبر من السادة الخبراء للتأكد من صدق النموذج وحصوله على أكبر معدل من الاتفاق فيما بينهم.

وقد وصل معدل الاتفاق بين السادة المحكمين إلى (٩٣,٨%) مما يدل على صدق النموذج وصلاحيته كأداة للدراسة.

٤- ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات النموذج المقترح (أداة الدراسة) باستخدام معادلة الارتباط لكرونباخ والتي مؤداها:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{N}{1 - N} \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^N \sum_{j=1}^N r_{ij}}{N} \right]$$

حيث : N = العدد الكلي لمفردات النموذج.

مع E = مجموعة تباين درجات كل مفردة من مفردات النموذج.

E = تباين درجات مجموع المفردات.

وقد بلغ معامل ثبات النموذج بعد تطبيقه مرتين على عينة صغيرة خلال

أسبوعين (٠,٨٨٩) وهي درجة تمثل قيم ثبات مرتفعة تفيد أغراض الدراسة.

٥- عينة الدراسة:

تم تطبيق النموذج المقترح على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس، قوامها

٦٩، منهم ٤٥ من الذكور يمثلون ٦٥,٢%، و ٢٤ من الإناث يمثلن ٣٤,٨%. ويتضح

ذلك من جدول (٢).

جدول (٢)

توزيع للنموذج المقترح على عينة الدراسة (الموزع والمستلم)

طبيعة النموذج الجنس		النماذج الموزعة		النماذج المستلمة		الفاقد	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
ذكور		٦٠	٦٠%	٤٥	٤٥%	١٥	١٥%
إناث		٤٠	٤٠%	٢٤	٢٤%	١٦	١٦%
الإجمالي		١٠٠	١٠٠%	٦٩	٦٩%	٣١	٣١%

يتضح من جدول (٢) أن إجمالي العدد الموزع من النموذج على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، بلغ ١٠٠ نموذج (٦٠ نموذج للذكور، و ٤٠ نموذج للإناث)، وأن إجمالي المستلم بلغ ٦٩ نموذجاً (٤٥ للذكور، و ٢٤ للإناث) بنسبة ٦٩% من إجمالي العينة المطبق عليها، وأن إجمالي الفاقد بلغ ٣١%.

٦- المعالجة الإحصائية:

تم تفرغ أداة الدراسة (النموذج المقترح)، واستخلص جداول الدراسة وبياناتها الحالية من الجداول المركزية للنظام الإحصائي SPSS، وتم معالجة البيانات وتجهيزها للتحليل وفق الخطوات التالية:

الأولى: حساب التكرارات المقابلة لكل آلية موزعة على الاستجابات الأربع (درجة الموافقة)، ثم حساب النسبة المئوية لها من خلال المعادلة التالية:

النسبة المئوية =	$\frac{\text{التكرار}}{\text{عدد أفراد العينة}}$	$\times 100$
------------------	--	--------------

الثانية: حساب المجموع الوزني لكل آلية، وذلك بإعطاء الاستجابات الأربع (درجة الموافقة) درجات مختلفة، بحيث تأخذ الاستجابة (كبيرة - ٣ درجات)، (متوسطة - ٢ درجتان)، (ضعيفة - درجة واحدة)، (غير موافق - صفر).

الثالثة: حساب الوزن النسبي من المعادلة التالية:

الوزن النسبي =	المجموع الوزني للعبارة إجمالي عدد التكرارات × ٣
----------------	--

الرابعة : ترتيب الآليات تنازلياً وفقاً لأوزانها النسبية.

ثانياً: نتائج الدراسة الميدانية:

المحور الأول : نتائج البيانات الأولية:

١ - توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجنس والدرجة العلمية:

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والدرجة العلمية

الدرجة العلمية	الجنس	ذكور	إناث	المجموع	%
١	أستاذ -	١١	٤	١٥	%٢١,٧
٢	أستاذ مساعد	٢١	١١	٣٢	%٤٦,٤
٣	مدرس	١٣	٩	٢٢	%٣١,٩
	الإجمالي	٤٥	٢٤	٦٩	%١٠٠

يتضح من جدول (٣) أن توزيع عينة الدراسة على الدرجات العلمية جاء متدرجاً من %٤٦,٤ أستاذ مساعد، إلى %٣١,٩ مدرس، إلى %٢١,٧، وهذا التدرج مع التنوع

بين الذكور والإناث، يشكل تنوعاً حقيقياً بين الدرجات العلمية والخبرات العلمية، مما يعلى من مصداقية نتائج الدراسة.

٢- توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وفقاً للكلية والجامعة:

جدول (٤)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للكلية والجامعات

١	الجامعة الكلية	عين شمس	القاهرة	الإسكندرية	أبو العباس	الزقازيق	المنصورة	المنيا	طنطا	الأحرار	طنطا	المجموع
١	التربية	٥				٢	١	٢	٥	٣		١٩
٢	الآداب	٢	٣	٣		١		١			١	١١
٣	العلوم	٢	١	٢	١		١	١		١		٩
٤	التجارة	٣	٢	١			٢					٨
٥	الهندسة	٢		١		١				٢		٦
٦	التربية الرياضية								٤		١	٥
٧	الطب	١		١			١					٣
٨	البنات	٨										٨
	الإجمالي	٢٣	٦	٨	٢	٤	٥	٤	٩	٦	٢	٦٩

يتضح من جدول (٤) أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يتوزعون على ثماني كليات وعشر جامعات، وجاء أعلى تمثيل لجامعة عين شمس، بواقع ٢٣ عضواً بنسبة ٣٣,٣% من عينة الدراسة يتوزعون على سبع كليات، وهي: التربية، الآداب،

العلوم، التجارة، الهندسة، الطب، البنات. ثم يليها جامعة حلوان بواقع ٩ أعضاء بنسبة ١٣% موزعين على كليتين، هما: كلية التربية، وكلية التربية الرياضية. ثم تدرجت باقي الجامعات - الإسكندرية، القاهرة، الأزهر، المنصورة، الزقازيق، وجاء أقل تمثيل لجامعتي كفر الشيخ و طنطا بواقع عضوين لكل منها.

و يتضح من الجدول أن هناك تنوعاً في الكليات لتشمل الكليات العلمية والكليات النظرية، مما يحقق التنوع في الخبرة العلمية. كما أن الجامعات موزعة على مستوى الجمهورية بما يحقق التنوع البني وتباين الرؤى الحياتية ومنطلقات التفكير، الأمر الذي يعطي درجة عالية من الثقة في نتائج الدراسة.

٣- توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجنس، وسنوات الخبرة^(٣):

جدول (٥)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس وسنوات الخبرة

٢- سنوات الخبرة	الجنس	ذكور	إناث	المجموع	%
١- أقل من ٦ سنوات		١٦	٩	٢٥	%٣٦,٢
٢- من ٦ - أقل من ١٢ سنة		٢٠	١٢	٣٢	%٤٦,٤
٣- أكثر من ١٢ سنة		٩	٣	١٢	%١٧,٤
الإجمالي		٤٥	٢٤	٦٩	%١٠٠

يتضح من جدول (٥) توزيع عينة الدراسة على سنوات الخبرة لأخر درجة

علمية لكل أفراد العينة، وأن ٤٦,٤% من عينة الدراسة تدرجت سنوات خبراتهم من ٦)

(٣) لأخر درجة علمية.

إلى أقل من ١٢ سنة)، وأن ٣٦,٢% من عينة الدراسة قلّت سنوات خبرتهم عن ست سنوات، في حين أن ١٧,٤% من عينة للدراسة زادت خبرتهم عن ١٢ سنة، ويعطي ذلك مستويات مختلفة من الخبرة العلمية والعملية، تحقق درجة عالية من الفاعلية في الاستجابات، مما يؤدي إلى درجة عالية من المصادقية في نتائج الدراسة.

٤- توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجنس والمناصب الإدارية:

جدول (٦)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والمناصب الإدارية

٢	الجنس	ذكور	إناث	المجموع
١	رئيس قسم	١٣	-	١٣
٢	وكيل كلية	٨	-	٨
٣	عميد كلية	٣	-	٣
٤	غير ذلك	-	-	-
	الإجمالي	٢٤	-	٢٤

يتضح من جدول (٦) أنّ عدد من تقلد وظائف إدارية من عينة الدراسة يصل إلى ٢٤ فرد، كلهم من الذكور يمثلون ٤٣,٨% من عينة الدراسة، وأن ١٣ منهم قد تقلدوا منصب رئيس قسم، وأن ٨ منهم تقلدوا منصب وكيل كلية، وأن ٣ فقط تقلدوا منصب عميد كلية. هذا مع العلم بأن كل من تقلد منصب عميد كلية كان قد تقلد منصب وكيل كلية ومن قبلها رئيس قسم.

ويتضح من الجدول أن الإناث من عينة الدراسة لم يتقلدوا أي مناصب إدارية، وبالتالي يوضح الجدول التنوع في عينة الدراسة بين من تدرجوا في المناصب الإدارية وبين من لم يتدرجوا فيها، مما يفيد في تنوع الاستجابات ودرجات الموافقة على آليات النموذج، ويحقق ذلك درجة عالية من الثقة في نتائج الدراسة.

٥- توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجنس والمشاركة في اللجان العلمية والجامعية والتطويرية:

جدول (٧)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والمشاركة في اللجان

٢	الجنس	ذكور	إناث	المجموع
١	لجان جامعية	٢٤	٩	٣٣
٢	لجان علمية	٦	-	٦
٣	لجان تطويرية	٣	-	٣
	الإجمالي	٣٣	٩	٤٢

يتضح من جدول (٧) أن ٦٠,٩% من عينة الدراسة وعددهم ٤٢ (٣٣ من الذكور، و ٩ من الإناث) يشاركون في اللجان، منهم ٣٣ يشاركون في اللجان الجامعية، و ٦ أعضاء يشاركون في اللجان العلمية، وثلاثة أعضاء فقط قد شاركوا في اللجان التطويرية للتعليم العالي، وتدل هذه المشاركة في تلك اللجان من عينة الدراسة على تنوع الخبرة العلمية والتنظيمية والعلمية لعينة الدراسة، مما يفيد في تنوع الاستجابات وصدق نتائج الدراسة الميدانية.

ثالثاً: نتائج الاهداف الاستراتيجية وآلياتها التنفيذية:

الهدف الاستراتيجي الأول: حرم جامعي متميز

جدول (٨)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الأول

م	الآليات	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافقة			
١	تحسين مظهر الحرم الجامعي العام بحيث يسوده النظام والنظافة والترتيب والتلصق.	٦٩	-	-	-	٦٩	١	١-م
٢	رقي المباني والمنشآت بما يخلق بالمكافئة العلمية والأدبية للجامعة.	٦٩	-	-	-	٦٩	١	٢-م
٣	ترقية تجهيزات المدرجات والمعامل إلى المستوى الذي يتناسب مع جودة الأداء الجامعي.	٦٩	-	-	-	٦٩	١	٣-م
٤	توفير الأدوات والمرافق التي تفضل على ممارسة الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية والفنية بالجامعة، مع تحديد أوقات خاصة بذلك في أثناء اليوم الدراسي.	٦١	٦	٢	-	١٩٧	٠,٩٥٢	٤
٥	تطوير أدوات ووسائل الاتصال في الجامعة وفقاً لأرقى وسائل التقنية الحديثة.	٦٢	٧	-	-	٢٠٠	٠,٩٦٦	٥
٦	تجهيز مكتبة مركزية، إلى جانب مكتبات خاصة بالأقسام، مزودة بالكتب والمرجع والتقنيات المكتبية المتطورة، تقدم خدماتها على مدار اليوم.	٦٤	٤	١٠	-	٢٠١	٠,٩٧١	٦
٧	إنشاء مرافق سكنية بالجامعة لمساكنة أعضاء هيئة التدريس والطلاب مع توفير وسائل المواصلات المناسبة لذلك.	٥١	١٤	٤	-	١٨٥	٠,٨٩٤	٨
٨	تجهيز مطبعة للجامعة بأحدث تقنيات الطباعة والتصوير لأغراض تعليمية للتعليم، والنشاطات العلمية والثقافية المخففة للجامعة.	٥٩	٨	٢	-	١٩٥	٠,٩٤٢	٧

م	الآليات	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٩	تجهيز خطة أمنية وإهبة لعملية التبرقي والمنشآت والمرافق الجامعية، مع توفير مقومات الأمن والأمان للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.	١٧	١٨	٣٤	-	١٢١	٠,٥٨٤	١٠
١٠	دراسة البدائل والخيارات المستقبلية لسد الاحتياج من المباني والمرافق التي تتطلبها صليات التطوير المستمر للجامعة في المستقبل.	٤٥	٢٠	٤	-	١٧٩	٠,٨٦٥	٩
المتوسط						١٨٩,٩	٠,٩١٧	

(٥) م - تعني مكرر.

من خلال استقراء وتحليل جدول (٨) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً^(٦) بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الأول، هي على الترتيب:

- تحسين مظهر الحرم الجامعي العام بحيث يسوده النظام والنظافة والترتيب والتناسق.
- رقي المباني والمنشآت بما يليق بالمكانة العلمية والأدبية للجامعة.

(٦) تأخذ الدراسة بدرجات الاتفاق بين عينة الدراسة، وفقاً للوزن النسبي للآليات، كما يتضح من الجدول التالي:

درجات الاتفاق	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
الوزن النسبي	من ٠,٩٠٠ - ١	من ٠,٨٠٠ - ٠,٨٩٩	من ٠,٦٠٠ - ٠,٧٩٩	من ٠,٤٥٠ - ٠,٥٩٩	أقل من ٠,٤٥٠

- ترقية تجهيزات المدرجات والمعامل إلى المستوى الذي يتناسب مع جودة الأداء الجامعي.
- تجهيز مكتبة مركزية، إلى جانب مكتبات خاصة بالأكسام، مزودة بالكتب والمراجع والتقنيات المكتبية المتطورة، تقدم خدماتها على مدار اليوم.
- تطوير أدوات ووسائل الاتصال في الجامعة وفقاً لأرقى وسائل التقنية الحديثة.
- توفير الأدوات والمرافق التي تحفز على ممارسة الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية والفنية بالجامعة، مع تحديد أوقات خاصة بذلك في أثناء اليوم الدراسي.
- إنشاء مرافق سكنية بالجامعة لمد احتياجات أعضاء هيئة التدريس والطلاب مع توفير وسائل المواصلات المناسبة لذلك.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- تجهيز مطبعة للجامعة بأحدث تقنيات الطباعة والتصوير لخدمة عمليات التعليم والتعلم، والأنشطة العلمية والثقافية المختلفة للجامعة.
- دراسة البدائل والخيارات المستقبلية لمد الاحتياج من المباني والمرافق التي تتطلبها عمليات التطوير المستمر للجامعة في المستقبل.

٣. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق ضعيفة بين عينة الدراسة، هي:

- تجهيز خطة أمنية رقابية لحماية المباني والمنشآت والمرافق الجامعية، مع توفير مقومات الأمن والأمان للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

٤. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الأول: توفير حرم جامعي متميز بسوده الإبداع والتفوق، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٨,٩)، ووزنه النسبي (٠,٩١٧).

الهدف الاستراتيجي الثاني: العمل بروح الفريق

جدول (٩)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الثاني

م	الآليات	٦ التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	تشجيع بحوث الفريق التي تقوم على تكاملية الأفكار وجودة الناتج العلمي.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-م
٢	تشجيع الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية والرياضية والتي تتطلب للعمل الجماعي وإعمال روح الفريق.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-م
٣	تشجيع الأعمال الجماعية لدى التدريسي والتأليف والترجمة والنشر.	٥٧	٨	٤	-	١٩١	٠,٩٢٣	٧
٤	بث روح الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس، وبينهم وبين الطلاب.	٤٣	١٩	٧	-	١٧٤	٠,٨٤١	٩
٥	العمل في إدارة الجامعة كفريق قيادة فعال، بإطار المهام والمسؤوليات والسلطات ويتيح صلاحيات التعاون والتداول على أسس علمية وفقاً لمعايير جودة الأداء العالمية.	٦٢	٧	-	-	٢٠٠	٠,٩٦٦	٥
٦	تنمية مهارات التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.	٥٠	١٤	٥	-	١٨٣	٠,٨٨٤	٨
٧	قيام العمل الجامعي على احترام التقدرات الخاصة والمعارف الخاصة والمهارات المتفردة لكل أفراد فريق العمل بالجامعة.	٦٤	٥٠	-	-	٢٠٢	٠,٩٧٦	٤

م	الأليات	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٨	تحقيق تكامل كل هذه القدرات والمعارف والمهارات للارتقاء بجودة ونوعية العمل والمنتج الجامعي.	٥٩	١٠	-	-	١٩٧	٠,٩٥٢	٦
٩	تميز الأقسام بحيث تكون جامعية وليست مكررة في بعض كليات الجامعة.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-م
المتوسط						١٩٦,٤	٠,٩٥٠	

من خلال استقراء وتحليل جدول (٩) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الثاني، هي على الترتيب:

- تشجيع بحوث الفريق التي تقوم على تكاملية الأفكار وجودة النتائج العلمي.
- تشجيع الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية والرياضية والتي يتطلب العمل الجماعي وإعمال روح الفريق.
- تميز الأقسام بحيث تكون جامعية وليست مكررة في بعض كليات الجامعة.
- قيام العمل الجامعي على احترام القدرات الخاصة والمعارف الخاصة والمهارات المنفردة لكل أفراد فريق العمل بالجامعة.
- العمل في إدارة الجامعة كفريق قيادة فعال، يوزع المهام ويفوض السلطات ويتيح عمليات التعاون والتأوير والتبادل على أسس علمية وفقاً لمعايير جودة الأداء العالمية.

- تحقيق تكامل كل هذه القدرات والمعارف والمهارات للارتقاء بجودة ونوعية العمل والمنتج الجامعي.
- تشجيع الأعمال الجماعية في التدريس والتأليف والترجمة والنشر.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- تنمية مهارات التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- بث روح الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس، وبينهم وبين الطلاب.

٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الثاني: العمل بروح الفريق، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويوضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٦,٤)، ووزنه النسبي (٠,٩٥٠).

الهدف الاستراتيجي الثالث: التميز في المناهج والبرامج وعمليات التدريس والتعلم

جدول (١٠)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الثالث

م	الآليات	تكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	متدنية	غير موافق			
١	بناء مقررات دراسية على طموح المستقبل مماثلًا لمد العجوة بين تفسر والحدول المتقدمة.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-م
٢	التحليل المستمر للخطط والبرامج التعليمية لضمان جودة النوعية والمنتج الجامعي.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	٢-م

م	الآليات	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير مواتية			
٣	انتقاء استراتيجيات التدريس التي تتناسب المناهج الأكاديمية وفقاً لمعايير الجودة والأداء العالمية.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	م-١
٤	التوسع في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة كالوسائط المتعددة وحسن توظيفها في عمليات التدريس والتعلم.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	م-١
٥	تطوير المناهج الدراسية بشكل دوري لمعالجة مستجدات العلوم ومواكبة معايير الاعتماد العالمية.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	م-١
٦	تضمين مفردات الوظائف والمهن المطلوبة في مناهج وبرامج للتدريب بالجامعة، لتحقيق الربط بين الجامعة والمجتمع.	٢٣	٣٨	٨	-	١٥٣	٠,٧٣٩	١٠
٧	أن يراعى في عمليات التطوير وتنقيح المناهج، المحافظة على الخصائص الوطنية والقومية.	٣٢	٢٧	١٠	-	١٦٠	٠,٧٧٣	٨
٨	أن تتيح المقررات الدراسية المجال لمناقشة قضايا ومشكلات الطلاب التعليمية والمجتمعية الأنية والمحتملة في المستقبل، وذلك لتفادي سلبيات المناهج الخفية.	٢٥	٣٩	٥	-	١٥٨	٠,٧٦٣	٩
٩	صياغة المناهج والمقررات الدراسية بشكل جماعي يشترك فيه المتخصصين مع أصحاب الفكر والثقافة والإبداع، بما يوفق الترابط بين الفكر والواقع.	٤١	٢٣	٥	-	١٧٤	٠,٨٤٠	٧
١٠	أن تسهم المقررات في تنمية مهارات التعلم الذاتي.	٤٩	١٦	٤	-	١٨٣	٠,٨٨٤	٦
المتوسط						١٨٦,٣	٠,٩٠٠	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٠) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الثالث، هي على الترتيب:

- بناء مقررات دراسية على علوم المستقبل ضماناً لسد الفجوة بين مصر والدول المتقدمة.
- التعديل المستمر للخطط والبرامج التعليمية لضمان جودة التوعية والمنتج الجامعي.
- انتقاء استراتيجيات التدريس التي تناسب المناهج الأكاديمية وفقاً لمعايير الجودة والأداء العالمية.
- التوسع في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة كالأوساط المتعددة وحسن توظيفها في عمليات التدريس والتعلم.
- تطوير المناهج الدراسية بشكل دوري لمتابعة مستجدات العلوم ومواكبة معايير الاعتماد العالمية.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- أن تسهم المقررات في تنمية مهارات للتعليم الذاتي.
- صياغة المناهج والمقررات الدراسية بشكل جماعي يشترك فيه المتخصصون مع أصحاب الفكر والثقافة والإبداع، بما يحقق الترابط بين الفكر والواقع.

٣. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق متوسطة بين عينة الدراسة، هي:

- أن يراعى في عمليات التطوير وتنقيح المناهج، المحافظة على الخصائص الوطنية والقومية.
- أن تتيح المقررات الدراسية المجال لمناقشة قضايا ومشكلات الطلاب التعليمية والمجتمعية الأنية والمحتملة في المستقبل، وذلك لتقادي سبليلت المناهج الخفية.
- تضمنين مفردات الوظائف والمهن المطلوبة في مناهج وبرامج التدريب بالجامعة، لتحقيق الربط بين الجامعة والمجتمع.
- ٤. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الثالث: التميز في المناهج والبرامج وعمليات التدريس والتعلم، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويوضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٨٦,٣)، ووزنه النسبي (٠,٩٠٠).

الهدف الاستراتيجي الرابع: التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي

جدول (١١)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الرابع

الترتيب	الوزن النسبي	المجموع الوزني	التكرارات - درجة الموافقة				الأليات
			كثيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافقة	
١	١	٢٠٧	-	-	-	-	التسمية المتجددة للمهارات البحثية والمعرفية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونهم، لضمان جودة البحث العلمي ونوعيته.
٢	١	٢٠٧	-	-	-	-	المهارات الذكورية في الدراسات العليا وفق فئات ومهارات متجسدة، منها: للحدوة الإبداعية، المهارات البحثية، العقلية العلمية، إبداع اللغة، الظاهرة... الخ.
٣	١	٢٠٧	-	-	-	-	تصميم برامج للدراسات العليا تعتمد في تنفيذها على نظام إدارة الفصول العلمية مع الجامعات الأجنبية ذات المكانة المتميزة وتساير مشكلات المجتمع.

المجلد الرابع عشر

م	الأليات	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٤	التوسع في المعامدات الثقافية والاتفاقيات العلمية، وتبادل الزيارات للطلاب والأساتذة لتحقيق الاحتكاك العلمي.	٤٣	٢٢	٤	-	١٧٧	٠,٨٥٥	١٣
٥	التوسع في البعثات الداخلية والخارجية والإشراف المشترك، وتقديم الكوادر العلمية الوطنية المتخصصة.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-م
٦	إعداد دليل بالإمكانيات المتاحة والمطلوبة من أساتذة ومختبرات وأجهزة ومراجع وبرامج.	٥٩	٨	٢	-	١٩٥	٠,٩٤٢	١٠
٧	بناء قاعدة بحوث مستقلة تستند إلى مسوح واقعية تغطي كافة مجالات الدراسات الإنسانية والتطبيقية.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-م
٨	توفير قاعدة بيانات وآلية عن الأبحاث التي تم إجازها، المسجل منها والموضوعات المقترح دراستها ضمما للتخلص من التكرار.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-م
٩	التوسع في عقد المؤتمرات والندوات والمجلات الدراسية بين الأقسام المتقاطرة والمتماثلة في الجامعة والجامعات الأخرى ومراكز البحوث لتعظيم الملائكات العلمية وتأسيس الإنتاج العلمي.	٤٥	٢٢	٢	-	١٨١	٠,٨٧٤	١٢
١٠	وضع مواصفات موحدة ذات صفة عالمية لإعداد بحوث الماجستير والدكتوراه وغيرها بالشكل المناسب الذي يمكن تداولها، وييسر النشر الإلكتروني لها.	٤١	٢١	٧	-	١٧٩	٠,٨٣١	١٤
١١	تطبيق معايير معتمدة عالميا في تقييم البحوث العلمية.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-م
١٢	زيادة التخصصات المالية للبحث العلمي وتحديد أولويات الإنفاق وفق خطة مدروسة.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-م
١٣	تشجيع البحوث الجماعية التي تقوم على تكامل الأفكار والجهود وتنسيق العمل بروح الفريق، وتساعد على رقي الإنتاج العلمي.	٥٣	٩	٧	-	١٨٤	٠,٨٨٩	١١
١٤	إنشاء مراكز بطوط متميزة داخل الجامعة، تفتتح لتخصصات الأقسام في الكليات، وتقدم خدماتها للباحثين وصناع القرار، وللمؤسسات المستقلة في البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-م

٢	الآليات	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١٥	تطوير الإدارة المسؤولة عن تفعيل البحث العلمي، لتواكب الجودة العالمية في السرعة والإنجاز والبرونة وحسن التعامل وتكبد الثقة.	٤٠	٢١	٨	-	١٧٠	٠,٨٢١	١٥
	المتوسط					١٩٦,١	٠,٩٤٧	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١١) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الرابع، هي على الترتيب:
 - التنمية المتجددة للمهارات البحثية والمعرفية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، لضمان جودة البحث العلمي ونوعيته.
 - اختيار الدارسين في الدراسات العليا وفق قدرات ومهارات متنوعة، منها: القدرة الإبداعية، الفعالة البحثية، الخلفية العلمية، إجادة اللغة، المثابرة... الخ.
 - تصميم برامج للدراسات العليا تعتمد في تنفيذها على نظام إقامة القنوات العلمية مع الجامعات الأجنبية ذات المكانة المتميزة وتساهر مشكلات المجتمع.
 - التوسع في البعثات الداخلية والخارجية والإشراف المشترك، وتقدير الكوادر العلمية الوطنية المتخصصة.
 - بناء قاعدة بحوث مستقبلية تستند إلى مسوح واقعية تغطي كافة مجالات الدراسات الإنسانية والتطبيقية.

- توفير قاعدة بيانات وافية عن الأبحاث التي تم إنجازها، المسجل منها والموضوعات المقترح دراستها ضماناً للتخلص من التكرار.
- تطبيق معايير معتمدة عالمياً في تقييم البحوث العلمية.
- زيادة المخصصات المالية للبحث العلمي وتحديد أولويات الإنفاق وفق خطة مدروسة.
- إنشاء مراكز بحوث متميزة داخل الجامعة، نخضع لتخصصات الأقسام في الكليات، وتقدم خدماتها للباحثين وصناع القرار، وللمؤسسات المختلفة في البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.
- إعداد دليل بالإمكانات المتاحة والمطلوبة من أساتذة ومختبرات وأجهزة ومراجع وبرامج.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينات الدراسة، هي على الترتيب:

- تشجيع البحوث الجماعية التي تقوم على تكامل الأفكار والجهود وتحقيق العمل بروح الفريق، وتساعد على رقي الإنتاج العلمي.
- التوسع في عقد المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية بين الأقسام المتساطرة والمتمائلة في الجامعة والجامعات الأخرى ومراكز البحوث؛ لتدعيم العلاقات العلمية وتأسيس الإنتاج العلمي.
- التوسع في المعاهدات الثقافية والاتفاقيات العلمية، وتبادل الزيارات للطلاب والأساتذة لتحقيق الاحتكاك العلمي.
- وضع مواصفات موحدة ذات صبغة عالمية لإعداد بحوث الماجستير والدكتوراه وغيرها بالشكل المناسب الذي يمكن تداولها، ويسر النشر الإلكتروني لها.

- تطوير الإدارة للمسئولة عن تفعيل البحث العلمي، لتواكب الجودة العالمية في السريعة والإنتاج والمرونة وحسن التعامل وتأكيد الثقة.

٣. إن الأليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الرابع: التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويوضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٦,١)، ووزنه النسبي (٠,٩٤٧).

الهدف الاستراتيجي الخامس: التميز في تنوع مصادر التمويل

جدول (١٢)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الخامس .

م	الأليات	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	بناء قاعدة بيانات متكاملة عن الموارد المالية المتاحة والمتوفرة للجامعة.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	٥-١
٢	التحديد الدقيق لأوجه الإنفاق وفق أولويات محددة ذات أهمية عالية.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	٥-١
٣	تنفيذ صليات الإنفاق في الجامعة بما يتناسب مع الموارد المتاحة.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	٥-١
٤	اتخاذ قرارات واضحة لتوحيد ونموذ الإنفاق من خلال استخدام البيانات والتحليلات والخبرات الشائعة.	٥٣	١٧	-	-	١٩٣	٠,٩٣٢	٥-٦
٥	البحث عن مصادر جديدة لزيادة الموارد المالية للجامعة، وعين استراتيجيات لزيادتها على المستوى الحكومي.	٦١	٥	٣	-	١٩٦	٠,٩٤٧	٥
٦	السياسة لزيادة التمويل الخارجي للجامعة من خلال المؤسسات الوقفية والمنح والمعقد مع القطاع الخاص	٤٩	١٥	٥	-	١٨٩	٠,٨٧٩	٩

٢	الأليات	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٧	تحسين خطة التسويق لبرامج وخدمات الجامعة للمساعدة في زيادة معدلات القبول وجمع التبرعات.	٦٠	٣	٦	-	١٩٢	٠,٩٢٧	٨
٨	تقديم برامج لخدمة المجتمع على شكل دورات، تخصصات، استشارات... الخ، بحيث تدر دخلاً مالياً للجامعة.	٥٩	٦	٤	-	١٩٣	٠,٩٣٢	٦-٩
٩	الإفادة من خبرات الكفاءات التدريسية والبحثية في عمل بحوث مدالية وتطبيقية لتتطلبها الوزارات وقطاعات الأعمال والشركات، وذلك وفق اتفاقيات وعقود، تحصل الجامعة بموجبها على نصيبها من المقد المادي.	٦٤	٥	-	-	٢٠٢	٠,٩٧٦	٤
١٠	الإفادة من الخبرات الأجنبية والعربية في استكشاف طرق تمويل أكثر فعالية.	٢٧	٣٢	١٠	-	١٥٥	٠,٧٤٩	١١
١١	الإفادة من الوجود الإلكتروني للجامعة من حيث: للتدريس، البحث العلمي، إنتاج المعرفة في زيادة مصادر التمويل.	٤٤	١٩	٦	-	١٧٦	٠,٨٥٠	١٠
	المجموع					١٩١,٨	٠,٩٢٧	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٢) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الخامس، هي على الترتيب:

- بناء قاعدة بيانات متكاملة عن الموارد المالية المتاحة والمطلوبة للجامعة.
- التحديد الدقيق لأوجه الاتفاق وفق أولويات محددة ذات أهمية عالية.
- تنفيذ عمليات الاتفاق في الجامعة بما يتناسب مع الموارد المتاحة.

- الاستفادة من خبرات الكفاءات التدريسية والبحثية في عمل بحوث ميدانية وتطبيقية تتطلبها الوزارات وقطاعات الأعمال والشركات، وذلك وفق اتفاقيات وعقود، تحصل الجامعة بموجبها على نصيبها من العائد المادي.
 - البحث عن مصادر جديدة لزيادة الموارد المالية للجامعة، ونيل استراتيجيات لزيادتها على المستوى الحكومي.
 - اتخاذ قرارات واعية لقواعد وبنود الاتفاق من خلال استخدام البيانات والتحليلات والخبرات السابقة.
 - تقديم برامج لخدمة المجتمع على شكل دورات، تخصصات، استشارات... الخ، بحيث تدر دخلاً مناسباً للجامعة.
 - تحسين خطة التسويق لبرامج وخدمات الجامعة للمساعدة في زيادة معدلات القبول وجمع التبرعات.
٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:
- السعي لزيادة التمويل الخارجي للجامعة من خلال المؤسسات الوقفية والمنح والعقود مع القطاع الخاص.
 - الاستفادة من الوجود الإلكتروني للجامعة من حيث: للتدريس، البحث العلمي، إنتاج المعرفة في زيادة مصادر التمويل.

٣. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق متوسطة بين عينة الدراسة، هي:

- الاستفادة من الخبرات الأجنبية والعربية في استكشاف طرق تمويل أكثر فعالية.

٤. إن الآليات المقترحة تمهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الخامس: التميز في تنويع مصادر التمويل، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩١,٨)، ووزنه النسبي (٠,٩٢٧).

الهدف الاستراتيجي السادس: تميز الهيئة التدريسية والبحثية

جدول (١٣)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي السادس

م	الآليات	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	وضع معايير أخلاقية وضوابط علمية وسليمة لاختيار أعضاء هيئة التدريس وفق أفضل النظم المتبعة في جامعات العالم.	٥٩	٩	١	-	١٩٦	٠,٩٤٧	٧
٢	استقطاب أعضاء هيئة التدريس الأكثر كفاءة في التدريس والبحث العلمي، خدمة المجتمع.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	٦-١
٣	الارتقاء بالأوضاع الاقتصادية والمعيشية للهيئة التدريسية مع توفير حوافز ورعاية خاصة للتميز منهم.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	٦-١
٤	استكشاف العوامل المعوقة للأداء التدريسي، واتخاذ خطوات إجرائية للتغلب منها.	٣١	٢٩	٩	-	١٦٠	٠,٧٧٣	١٢
٥	صياغة وتطوير مؤشرات الأداء لمعزى هيئة التدريس بشكل دوري مقيد في ضوء معايير الأداء العالمية.	٤٣	١٥	١١	-	١٧٠	٠,٨٧١	١١
٦	تحقيق الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار وتداول تخصصاتها للبحث والتدريس.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	٦-١
٧	تفان أعضاء هيئة التدريس للثالثات والتفويض الحديثة وسهوات توظيفها في التدريس والبحث العلمي.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	٦-١

٢	الأليات	تكررات - درجة للمؤلفة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير مؤلفة			
٨	تجديد البنية المعرفية والأدائية لأعضاء هيئة التدريس من خلال توفير برامج التدريس والتدريب المستمرين والمشاركات الفعالة في الندوات والمؤتمرات.	٥٥	١٢	٧	-	١٩١	٠,٩٢٣	١٠
٩	توفير برامج التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس.	٥٨	٧	٤	-	١٩٢	٠,٩٢٧	٩
١٠	تلبية احتياجات هيئة التدريس من الوسائل والتقنيات والوسائط المتعددة والتي تمكن على توحيد عملية التدريس.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	٨
١١	تطوير الإعداد الأكاديمي للهيئة التدريسية وفق برامج ممتدة أكاديمياً ومهنية عالمياً.	٥٨	١٠	١	-	١٩٥	٠,٩٤٢	٨
١٢	وصد جوائز سنوية للتميز من الهيئة التدريسية والباحثة، مع وضع إجراءات حازمة للتنشيط من يثبت تفاهه وكفايته المهنية.	٦٢	٦	١	-	١٩٩	٠,٩٦١	٦
المتوسط								
						١٩٤,٨	٠,٩٤١	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٣) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي السادس، هي على الترتيب:
 - استقطاب أعضاء هيئة التدريس الأكثر كفاءة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

- الارتقاء بالأوضاع الاقتصادية والمعيشية للهيئة التدريسية مع توفير حوافز ورعاية خاصة للمتميز منهم.
 - تحقيق الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار وتناول قضايا البحث والتدريس.
 - إتقان أعضاء هيئة التدريس اللغات والتقنيات الحديثة ومهارات توظيفها في التدريس والبحث العلمي.
 - تلبية احتياجات هيئة التدريس من الوسائل والتقنيات والوسائط المتعددة والتي تعين على تجويد عملية التدريس.
 - رصد جوائز سنوية للمتميزين من الهيئة التدريسية والبحثية، مع وضع إجراءات حازمة لتنشيط من يثبت تفاحه وتكفي كفايته المهنية.
 - وضع معايير أخلاقية وضوابط علمية ومهنية لاختيار أعضاء هيئة التدريس وفق أفضل النظم المتبعة في جامعات العالم.
 - تطوير الإعداد الأكاديمي للهيئة التدريسية وفق برامج معتمدة أكاديمياً ومعايرة عالمياً.
 - توفير برامج التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس.
 - تجديد البنية المعرفية والأدائية لأعضاء هيئة التدريس من خلال توفير برامج التدريس والتدريب المستمرين والمشاركات الفعالة في الندوات والمؤتمرات.
٢. إن الأليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- صياغة وتطوير مؤشرات الأداء لمعضو هيئة التدريس بشكل دوري مقلن فسي
ضوء معايير الأداء العالمية.

٣. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق متوسطة بين عينة الدراسة، هي:

- استكشاف العوامل المعوقة للأداء للتدريسي، واتخاذ خطوات إجرائية للتخلص منها.

٤. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي السادس:
تميز الهيئة التدريسية والبحثية، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح
فذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٤,٨)، ووزنه النسبي (٠,٩٤١).

الهدف الاستراتيجي السابع: التميز في رعاية وتكوين الطلاب

جسول (١٤)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي السابع

الترتيب	الوزن النسبي	المجموع الوزني	تكرارات - درجة لمؤلفة				الآليات	م.
			غير موافق	ضعيفة	متوسطة	كبيرة		
١,١	٠,٨٦٥	١٧٩	-	١٠	٨	٥٢	إعادة النظر في طرائق وإجراءات قبول الطلاب في الجامعة، وذلك وفقاً لما هو معمول به في الساحة العلمية.	١٠
٣	٠,٩٤٧	١٩٦	-	٢	٧	٦٠	استقطاب الطلبة المتميزين في التعليم للتفوي العلم.	٢
١	٠,٩٩٠	٢٠٥	-	-	١	٦٨	توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية وفقاً لقيدراتهم وميولهم، مع توجيههم إلى التخصصات ذات الأهمية لمستقبلات التنمية وسوق العمل.	٣

م	الأليات	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٤	اعتماد نظم تعليمية لتشجيع ورعاية الطلاب،	٥٧	١١	١	-	١٩٤	٠,٩٣٧	٥
٥	العملية بالأششطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية بشكل متوازن لتكوين شخصية متكاملة للطلاب الجامعي.	٥٣	٩	٧	-	١٨٤	٠,٨٨٩	٩
٦	تخصيص ساعات مكتوبة لأعضاء هيئة التدريس يلتصون فيها بالطلاب خارج المحاضرات.	٤١	٢٢	٥	-	١٧٢	٠,٨٣١	١٢
٧	تطوير نظم الامتحانات والتقييم للطلاب لسي ضوء الخبرات العالمية.	٥٥	٩	٥	-	١٨٨	٠,٩٠٨	٨
٨	تكتيف الزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج لتربية الطلاب على حب العمل واحترامه.	٥٤	١٢	٣	-	١٨٩	٠,٩١٣	٧
٩	إكساب الطلاب مهارات التفكير العلمي، والإبداع، والتميز، والتد البناء.	٥١	١٨	٣	-	١٨٣	٠,٨٨٤	١٠
١٠	تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم، وضمان الامتياز النوعي لجميع الطلاب.	٥٩	٨	٢	-	١٩٥	٠,٩٤٢	٤
١١	تقديم رعاية خاصة بالطلاب المبدعين الإبداع والتوجيه العلمي.	٥٥	١٢	٢	-	١٩١	٠,٩٢٣	٦
١٢	اشراك الطلاب بشكل لائق لسي مساهمة قراراتهم الجامعية تعزيزاً لقيم الديمقراطية.	٦٠	٨	١	-	١٩٧	٠,٩٥٢	٣
المجموع						١٨٩,٤	٠,٩١٥	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٤) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة لتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي السابع، هي على الترتيب:

- توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية وفقاً لقدراتهم وميولهم، مع توجيههم إلى التخصصات ذات الأهمية لمطلوبات التنمية وسوق العمل.

- اشتراك الطلاب بشكل لائق في صناعة قراراتهم الجامعية تعزيزاً لقيم الديمقراطية.

- استقطاب الطلبة المتميزين في التعليم الثانوي العام.

- تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم، وضمان الامتياز النوعي لجميع الطلاب.

- اعتماد نظم تحفيزية لتشجيع ورعاية الطلاب.

- تقديم رعاية خاصة بالطلاب المبدعين في الإعداد والتوجيه العلمي.

- تكثيف الزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج لتربية الطلاب على حب العمل واحترامه.

- تطوير نظم الامتحانات والتقييم للطلاب في ضوء الخبرات العالمية.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- العناية بالأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية بشكل متوازن لتكوين شخصية متكاملة للطلاب الجامعي.

- إكساب الطلاب مهارات التفكير العلمي، والإبداع، والتميز، والنقد البناء.

- إعادة النظر في طرائق وإجراءات قبول الطلاب في الجامعة، وذلك وفقاً لما هو معمول به في الساحة العالمية.



- تخصيص ساعات مكتبية لأعضاء هيئة التدريس يلتقون فيها بالطلاب خارج المحاضرات.

٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي السابع: التميز في رعاية وتكوين الطلاب، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٨٩,٤)، ووزنه النسبي (٠,٩١٥).

الهدف الاستراتيجي الثامن: التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية

جدول (١٥)

التكرارات والمجموع للوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الثامن

م	الآليات	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		تكرار	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	تهيئة مناخ يشجع على إقامة علاقات تعاونية ويزيد من عضلات التفاعل والامصال بين الأقسام بالجامعة.	٦١	٦	٢	-	١٩٧	٠,٩٥٢	٦
٢	وضع معايير علمية عالمية لاختيار القيادات الجامعية الإدارية والأكاديمية.	٦٩	٤	-	-	٢٠٧	١	٥-١
٣	تكوين هيكل إداري على القسامة لتسيير الإجراءات الإدارية وسرعتها بما يحقق أهداف الجامعة، وثلاثي مضاطر للتنظيم الإداري.	٦٣	٤	١	-	١٩٨	٠,٩٥٦	٥
٤	توظيف التقنية الإدارية الحديثة في تنظيم وإدارة العمل الجامعي.	٥٤	١٠	٥	-	٩٨٧	٠,٩٠٣	٩
٥	صياغة برامج لتطوير مهارات القيادة والإدارة والتخطيط الاستراتيجي لتسيير الجامعة وإدارتها، مع توفر آليات للتطبيق الفعلي لها في أرض الواقع.	٥٣	١٣	٣	-	١٨٨	٠,٩٠٨	٨

٢	الآليات	تكررات - درجة المواقف				السموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		مجردة	متوسطة	ضخمة	غير موافق			
٦	توظيف البحث العلمي في تطوير الإدارة والقيادة الجامعية وعلاج مشكلاتها.	٥٥	١٠	٤	-	١٨٩	٠,٩١٣	٧
٧	توفير الحوافز المادية والمعنوية لاستقطاب وتشجيع الكفاءات القيادية الجامعية.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-٣
٨	المنهاية بتوفير وتطبيق برامج القسوة الإداري والجودة في القيادة لتحسين الأداء الجامعي.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-٣
٩	اعتماد لجنة من الكفاءات الإدارية والقيادية تتولى مسؤولية التطوير الدوري للمسل الإداري والقيادي بالجامعة لتحسين جودة ومستوى الأداء.	٣٨	٢٢	٩	-	١٦٧	٠,٨٠٧	١٢
١٠	تشكيل إدارة الجامعة على منهج الرئاسة المشتركة التي تقوم على التفويض والتكوين وإسقاط الحواجز بين الجيوش للتفوضي والإداري، أي الحد من المركزية وتفعيل اللامركزية.	٦١	٨	-	-	١٩٩	٠,٩٦١	٤
١١	تعمية أسلوب الرقابة الذاتية والتمتع بحرية التجريب والاكتشاف والتحرر من الخوف والتطبيق الحر في الواقع الجامعية.	٨١	١٤	٤	-	١٨٥	٠,٨٩٤	١٠
١٢	تحديد المسؤوليات ورسم الاختصاصات طبقاً للأصول والمعايير العلمية، منعاً للتضارب وتداخل الاختصاصات.	٥٣	٩	٧	-	١٨٤	٠,٨٨٩	١١
		المجموع				١٩٢,٢	٠,٩٣٢	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٥) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الثامن، هي على الترتيب:

- وضع معايير علمية عالمية لاختيار القيادات الجامعية الإدارية والأكاديمية.

- توفير الحوافز المادية والمعنوية لاستقطاب وتشجيع الكفاءات القيادية الجامعية.
- العناية بتوفير وتطبيق برامج النمو الإداري والجودة في القيادة لتحسين الأداء الجامعي.
- تشكيل إدارة الجامعة على منهج الرؤية المشتركة التي تقوم على التفويض والتمكين وإسقاط الحواجز بين الجهازين التنفيذي والإداري، أي الحد من المركزية وتفويض للمركزية.
- تكوين هيكل إداري عالي الكفاءة لتيسير الإجراءات الإدارية وسرعتها بما يحقق أهداف الجامعة، وتلافي مخاطر التضخم الإداري.
- نهضة مناخ يشجع على إقامة علاقات تعاونية ويزيد من عمليات التفاعل والاتصال بين الأقسام بالجامعة.
- توظيف البحث العلمي في تطوير الإدارة والقيادة الجامعية وعلاج مشكلاتها.
- صياغة برامج لتطوير مهارات القيادة والإدارة والتخطيط الاستراتيجي لقيادي الجامعة وإداريها، مع توفر آليات للتطبيق الفعلي لها في أرض الواقع.
- توظيف التقنية الإدارية الحديثة في تنظيم وإدارة العمل الجامعي.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- تنمية أسلوب الرقابة الذاتية والتمتع بحرية التجريب والاكتشاف والتحرر من الخوف والتطبيق الحرفي للوائح الجامعية.
- تحديد المسؤوليات ورسم الاختصاصات طبقاً للأصول والمعايير العلمية، منعاً للتضارب وتداخل الاختصاصات.



- اعتماد لجنة من الكفاءات الإدارية والقيادية تتولى مسؤولية التطوير الدوري للعمل الإداري والقيادي بالجامعة لتحسين جودة ومستوى الأداء.
٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الثامن: التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٢,٩) ووزنه النسبي (٠,٩٣٢).

الهدف الاستراتيجي التاسع: التميز في خدمة المجتمع

جدول (١٦)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي التاسع

م	الأنشطة	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		عبرة	متوسطة	ضخمة	غير موافق			
١	رسم خريطة لتخصصات أقسام وكليات الجامعة تتكامل مع خريطة للتنمية لسي المجتمع.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١-م
٢	إيجاد مواصلة إبداعية مع سوق العمل، وذلك بالتعاون مع الوحدات الاقتصادية المحلية كشريك في مشاريعها البحثية والإكتيلية والتدريبية.	٥٩	٧	٤	-	١٩٥	٠,٩٤٢٠	٧
٣	تقديم فئوس تعليمية وتدريبية وبرامج للأجانب في التعليم المتناوب مع العمل، أو لاستكمال دراستهم في بعض التخصصات بجانب طلاب التعليم الثانوي.	٥٧	٧	٥	-	١٩٠	٠,٩١٨	٨
٤	اعتماد مشروع تخرج لكل طالب ينطلق من تقديم الطالب خدمة جليلة لمجتمعه وللبيئة التي يحش فيها، بما يضمن توظيف واستثمار أوقات الفراغ للطلاب.	٤٨	١٤	٧	-	١٧٩	٠,٨٦٥	٩

م	الآليات	للتكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير مؤثرة			
٥	تأثر قضايا المجتمع وطرح طرق العلاج المناسبة لها طبقاً لمستوى البنية ودرجة التقنية التي قد تستخدم فيها.	٦٢	٦	-	-	٢٠١	٠,٩٧١	٥
٦	إتاحة فرص تبادل واستثمار الخبرات والمرافق والتجهيزات بين الجامعة وقطاعات ومؤسسات المجتمع بما يحقق للترابط والتكامل بين الفكر والواقع.	٦٤	٥	-	-	٢٠٢	٠,٩٧٦	٤
٧	تقديم الاستشارات والخبرات العلمية والبحثية مع إقامة المشروعات البحثية المشتركة بين الجامعة وقطاعات المجتمع.	٦٢	٥	١	-	١٩٧	٠,٩٥٢	٦
٨	تحديد قنوات اتصال فعالة بين الجامعة ومختلف قطاعات التعليم العالي لحصر الكفاءات والخبرات وحسن استغلال الموارد المتاحة.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	٣-١
٩	تسويق تعاون مباشرة بين كليات وأقسام الجامعة لتجلب الأذونات في التخصصات واستحداث التخصصات النادرة التي يحتاجها المجتمع ويتطلبها سوق العمل.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	٣-١
١٠	تهيؤ رؤية عالمية لتسويق التعليم بما به من البنية المحلية والإقليمية والعالمية.	٤١	١٩	٩	-	١٧٠	٠,٨٢١	١٠
للمتوسط						١٩٥,٥	٠,٩٤٤	

من خلال استقرء وتحليل جدول (١٦) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الإستراتيجي التاسع، هي على الترتيب:

- رسم خريطة التخصصات أقسام وكليات الجامعة تتكامل مع خريطة التنمية في المجتمع.



- تحديد قنوات اتصال فعالة بين الجامعة ومختلف قطاعات التعليم العالي لحصر الكفاءات والخبرات وحسن استغلال الموارد المتاحة.
 - تنسيق تعاون مباشر بين كليات وأقسام الجامعة لتجنب الازدواجيات في التخصصات واستحداث التخصصات النادرة التي يحتاجها المجتمع ويطلبها سوق العمل.
 - إتاحة فرص تبادل واستثمار الخبرات والمرافق والتجهيزات بين الجامعة وقطاعات ومؤسسات المجتمع بما يحقق الترابط والتكامل بين الفكر والواقع.
 - تناول قضايا المجتمع وطرح طرق العلاج المناسبة لها طبقاً لمستوى البيئة ودرجة التقنية التي قد تستخدم فيها.
 - تقديم الاستشارات والخبرات العلمية والبحثية مع إقامة المشروعات البحثية المشتركة بين الجامعة وقطاعات المجتمع.
 - إيجاد موازنة إبداعية مع سوق العمل، وذلك بالتعاون مع الوحدات الاقتصادية المحلية كشريك في مشاريعها البحثية والإنتاجية والتدريبية.
 - تقديم فرص تعليمية وتدريبية وبرامج للراغبين في التعليم المتأوب مع العمل، أو لاستكمال دراستهم في بعض التخصصات بجانب طلاب التعليم الثانوي.
٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:
- اعتماد مشروع تخرج لكل طالب ينطلق من تقديم الطالب خدمة جليلة لمجتمعه وللبيئة التي يعيش فيها، بما يضمن توظيف واستثمار أوقات الفراغ للطلاب.

- تبني رؤية عالمية لتسويق التعليم بما يخدم البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.
٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي التاسع: التميز في خدمة المجتمع، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٥,٥)، ووزنه النسبي (٠,٩٤٤).

الهدف الاستراتيجي العاشر: التميز في رعاية الموهوبين والمبدعين

جدول (١٧)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي العاشر

م	الآليات	تكرارات - درجة لموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	التكثيف في صليات التعليم والتعلم على صليات القيم والتحصيل والتطبيق والتدريب وإعادة البناء.	٥١	١٥	٣	-	١٨٦	٠,٨٩٨	٩
٢	توفير مواد إثرائية للطلاب الموهوبين تمي قدراتهم وتحمي إمكاناتهم وتلزمهم لمحو التميز والإبداع.	٦٣	٦	-	-	٢٠١	٠,٩٧١	٤
٣	الإفادة من التجارب العالمية في صياغة برامج للذكاءات المتعددة مع تدريب هيئة التدريس على أدوات اكتشافها وتوظيفها لدى الطلاب.	٦١	٤	٤	-	١٩٥	٠,٩٤٢	٧
٤	الإبداع في تناول قضايا المجتمع وطرح المشكلات الإبداعية التي من شأنها تغيير الواقع إلى الأفضل.	٥٨	٩	٢	-	١٩٤	٠,٩٣٧	٨
٥	التوسع في الأنشطة التطوعية إلى جانب العناية بالأنشطة الجامعية الأخرى، ورعاية التميز فيها من الطلاب.	٦٥	٣	١	-	٢٠٢	٠,٩٧٦	٣

٢	الأكليات	التكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٦	استحداث برامج خاصة لرعاية الموهوبين والمتفوقين واستقطابهم وتشجيعهم على المزيد من التفوق والتميز والإبداع.	٦٧	٧	-	-	٧٠٥	٠,٩٩٠	١
٧	تخصيص جوائز ضخمة لمن يكتشف طلاباً موهوبين ويرعى موهبتهم وينميها.	٦٦	٧	١	-	٧٠٣	٠,٩٨١	٢
٨	تأمين لوعة الحياة للطلاب الموهوبين للارتقاء بمستوى الموهبة وتشجيعهم على الإبداع والتميز في الأداء.	٦٤	٣	٧	-	٧٠٠	٠,٩٦٦	٥
٩	صياغة برامج لمتابعة الموهوبين بعد انقائهم من الدراسة الجامعية والاندماج في قطاعات العمل والإنتاج.	٦٠	٨	١	-	١٩٧	٠,٩٥٧	٦
المتوسط						١٩٨,١	٠,٩٥٧	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٧) يتضح الآتي :

١. إن الأكليات التي حصلت على نزجة توافق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي العاشر، هي على الترتيب:
 - استحداث برامج خاصة لرعاية الموهوبين والمتفوقين واستقطابهم وتشجيعهم على المزيد من التفوق والتميز والإبداع.
 - تخصيص جوائز ضخمة لمن يكتشف طلاباً موهوبين ويرعى موهبتهم وينميها.
 - التوسع في الأنشطة التعليمية إلى جانب العناية بالأنشطة الجامعية الأخرى، ورعاية المتميز فيها من الطلاب.

- توفير مواد إثرائية للطلاب الموهوبين تلمي قدراتهم وتتحدى إمكاناتهم وتحفزهم نحو التميز والإبداع.
 - تحسين نوعية الحياة للطلاب الموهوبين للارتقاء بمستوى الموهبة وتشجيعهم على الإبداع والتميز في الأداء.
 - صياغة برامج لمتابعة الموهوبين بعد انتهائهم من الدراسة الجامعية والاندماج في قطاعات العمل والإنتاج.
 - الاستفادة من التجارب العالمية في صياغة برامج للنكاهات المتعددة مع تريب هيئة التدريس على أدوات اكتشافها وتوظيفها لدى الطلاب.
 - الإبداع في تناول قضايا المجتمع وطرح المعالجات الإبداعية التي من شأنها تغيير الواقع إلى الأفضل.
٢. إن الأليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:
- التأكيد في صليات التعليم والتعلم على عمليات الفهم والتحليل والتطبيق والتركيب وإعادة البناء.
٣. إن الأليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي المعاصر: التميز في رعاية الموهوبين والمبدعين، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٨,١)، ووزنه النسبي (٠,٩٥٧).



الهدف الاستراتيجي الحادي عشر: التميز في إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة

جدول (١٨)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الحادي عشر

٢	الأفكار	تكرارات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	تجهيز البيئة القمعية لمجتمع المعرفة لسي الجامعة مع تبنى سياسة تحقق الرصد الدائم للمعرفة الجديدة.	٦٢	٤	٣	-	١٩٧	٠,٩٥٢	٨
٢	إنشاء حضانات تكنولوجية ومشغل بالجامعة تؤدي إلى مجتمعات تكنولوجية، مثل قفزة الذكاء وغيرها، وهذه المشاغل تذهب جواهر إلى الصناعة.	٦١	٤	٤	-	١٩٥	٠,٩٤٢	٩
٣	تبني سياسة تعلم تلتفت بشكل متساوٍ مع أفضية للتدريب الموسع للعلوم.	٥٩	٥	٥	-	١٩٢	٠,٩٢٧	١٠
٤	استقطاب الكفاءات المتميزة في مجال صناعة وإدارة وتوظيف المعرفة.	٦٧	٢	-	-	٢٠٥	٠,٩٩٠	٢
٥	تبني نماذج معرفية تموز وتشجع الابتكارات الجامعية وثبت في الطلاب القبول بمرح الفرق.	٦٤	٤	١	-	٢٠١	٠,٩٧١	٥
٦	تعزيز البحوث البنية التي تشترك فيها العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.	٤٩	١٦	٤	-	١٨٣	٠,٨٨٤	١٤
٧	إجراء البحوث المرتبطة بتحديد المفهوم الجديد للمعرفة، وإثارة المعرفة، وإنتاج للمعرفة.	٥٤	١٢	٣	-	١٨٩	٠,٩١٣	١٢
٨	المشاركة المستمرة لأفراح وتخصصات وتخصصات المعرفة الجديدة.	٦٧	١	١	-	٢٠٤	٠,٩٨٥	٣
٩	التدريب المستمر للبيئة الجامعية على تحسين صلاحياتهم المعرفية وتوظيف التكنولوجيا في إنتاج المعرفة.	٦٣	٤	٢	-	١٩٩	٠,٩٦١	٧
١٠	تطوير نماذج للتكامل المعرفية والتكنولوجية تستلزم عند التميز وتقوية.	٥١	١٣	٥	-	١٨٤	٠,٨٨٩	١٣

م	الأليات	التكررات - درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	شعيرة	غير موافق			
١١	اعتماد نماذج وأساليب لتقليس رأس المال المعرفي وفقاً لأرقى المقاييس العالمية.	٦٥	٤	-	-	٢٠٣	٠,٩٨١	٤
١٢	إتاحة فرص التكامل بين القاعدة المعرفية للجامعة والبيئة التنظيمية والمعرفة للجامعات الأخرى.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١
١٣	دعم أنشط جديدة من التعليم الإلكتروني، والمكتبية الإلكترونية، ونشر الإلكتروني.	٥٧	٧	٥	-	١٩٠	٠,٩١٨	١١
١٤	تبني سياسات لحماية حقوق الملكية الفكرية وفقاً للمعايير العالمية.	٦٦	٢	١	-	٢٠٠	٠,٩٦٦	٦
المجموع						١٩٦,٣	٠,٩٤٩	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٨) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الحادي عشر، هي على الترتيب:

- إتاحة فرص التكامل بين القاعدة المعرفية للجامعة والبيئة التنظيمية والمعرفة للجامعات الأخرى.
- استقطاب الكفاءات المتميزة في مجال صناعة وإدارة وتوظيف المعرفة.
- المتابعة المستمرة لأفروع وتخصصات وتصنيفات المعرفة الجديدة.
- اعتماد نماذج وأساليب لتقليس رأس المال المعرفي وفقاً لأرقى المقاييس العالمية.
- تبني نماذج معرفية تعزز وتشجع الابتكارات الجماعية وتبث في الطلاب العمل بروح الفريق.
- تبني سياسات لحماية حقوق الملكية الفكرية وفقاً للمعايير العالمية.

- التدريب المستمر للهيئة الجامعية على تحسين عملياتهم المعرفية والتوظيف التكنولوجي في إنتاج المعرفة.
- تجهيز البنى التحتية لمجتمع المعرفة في الجامعة مع تبني سياسة تحقق الرصد الدائم للمعرفة الجديدة.
- إنشاء حضانات تكنولوجية ومشائل بالجامعة تؤدي إلى مجموعات تكنولوجية، مثل القرية الذكية وغيرها، وهذه المشائل تذهب جاهزة إلى الصناعة.
- تبني سياسة تعليم اللغات بشكل متوازٍ مع قضية التعريب الموسع للعلوم.
- دعم أنماط جديدة من التعليم الإلكتروني، والمكتبة الإلكترونية، والنشر الإلكتروني.
- إجراء البحوث المرتبطة بتحديد المفهوم الجديد للمعرفة، وإدارة المعرفة، وإنتاج المعرفة.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- تطوير نماذج للكفايات المعرفية والتكنولوجية تستلزم عدد التعيين والترقية.
 - تعزيز البحوث البينية التي تشترك فيها العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.
٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الحادي عشر: التميز في إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٦,٣)، ووزنه النسبي (٠,١٤٩).

الهدف الاستراتيجي الثاني عشرة: جامعة إلكترونية متميزة

جدول (١٩)

التكرارات والمجموع الوزني والنسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الثاني عشر

٢	الأكليات	للتكرارات - درجة لموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير مؤلف			
١	بناء هيكل تنظيمي غير مغرط التعقيد يرتبط بهيكل آلي تنفيذي في إطار (www).	٦٧	٢	-	-	٢٠٥	٠,٩٩٠	١-م
٢	تجهيز بنية تقنية فائقة عمادها وسائل الاتصال بالشبكات المحلية والعالمية، تعتمد ارتباطات الشبكة من خلال الانترنت والانترنات.	٦٧	٢	-	-	٢٠٥	٠,٩٩٠	١-م
٣	اعتماد وإثبات نماذج واستمارات لتوفير المعلومات على الموقع الإلكتروني للجامعة.	٦٣	٥	١	-	٢٠٠	٠,٩٦٦	٦
٤	توفير الوسائل المناسبة من البرمجيات والتسهييلات الحاسوبية والخدمات والماسكات الرسمية وغير ذلك.	٦٦	٣	-	-	٢٠٤	٠,٩٨٥	٣
٥	تطبيق هيكلية أساليب العلاقات والاتصالات الإدارية عبر الموقع الإلكتروني للجامعة.	٥٦	٩	٤	-	١٩٠	٠,٩١٨	١٣
٦	أن توفر مهاتين للجامعة تطبيقات نموذجية ومبدعة لفكرة الافتراضية.	٤٩	١١	٩	-	١٧٨	٠,٨٦٠	١٦
٧	إرشاد الطلاب إلى اختيار البرنامج الدراسي مع توجيههم بإجراءات التسجيل والتسجيلات العلمية والأوقات والوسائط المطلوبة.	٥٧	١١	١	-	١٩٤	٠,٩٣٧	١١
٨	اعتماد الهاتف ونشاط المسار الإلكتروني للقوري (online).	٦١	٧	١	-	١٩٨	٠,٩٥٦	٨
٩	تأمين التبادل بين مكونات الجامعة العلمية والإدارية من جهة والمواقع التي يمكنها خدمة أنشطة تلك المكونات.	٦٣	٤	٢	-	١٩٩	٠,٩٦١	٧
١٠	تأهيل كفاءات من أعضاء هيئة التدريس بالإعداد التقني وتكنولوجيا الفائق لأعلى المستويات العلمية لتلبية متطلبات للتدريس والبحث في الجامعة الافتراضية.	٦١	٥	٣	-	١٩٦	٠,٩٤٧	١٠

٢	الأليات	تكررات - درجة المواءمة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		مباشرة	متوسطة	ضعيفة	غير موائمة			
١١	إعداد هيئة لدية تسمى توصيلات للتعليم والإدارة التابعة للمؤذج للجامعة الافتراضية.	٥٣	٩	٧	-	١٨٤	٠,٨٨٩	١٤
١٢	إنتاج البرامج والمناهج والمقررات الدراسية وفقاً للمعايير العالمية أكاديمياً وإلكترونياً.	٥٩	٤	٦	-	١٩١	٠,٩٢٣	١٢
١٣	تكوين نظام إداري ككل يركز على القضايا أسلم الطلاب والمستخدمين من خدمات الجامعة.	٦٥	٣	١	-	٢٠٢	٠,٩٧٦	٤
١٤	صياغة أنظمة تقوم مستمرة لنظام التحويل والاستيعاب، والبرامج التي تقدمها الجامعة.	٦٥	٢	٢	-	٢٠١	٠,٩٧١	٥
١٥	توفير الصوالب المالية للمتقربين من المستخدمين والهيئة التدريسية والإدارية.	٦٢	٤	٣	-	١٩٧	٠,٩٥٢	٩
١٦	الإفادة من الخبرات العالمية في تطوير نظام أمني يحمي سرية المعلومات ويضمن تداولها الأمن.	٤٧	١٧	٥	-	١٨٠	٠,٨٦٩	١٥
المتوسط						١٩٥,٣	٠,٩٤٣	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٩) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الثاني عشر، هي على الترتيب:

- بناء هيكل تنظيمي غير مفرط التعقيد يرتبط بهيكل لكل تعقيداً في إطار (www):
- تجهيز بنية تحتية تقنية فائقة عمادها وسائل الاتصال بالشبكات المحلية والعالمية، تعتمد ارتباطات أكيدة من خلال الانترنت والانترنت والاكسبرانت..

- توفير الوسائل المناسبة من البرمجيات والتسهيلات الحاسوبية والطابعات والماسحات الرقمية وغير ذلك.
- تكوين نظام إداري كفء يثقل العقبات أمام الطلاب والمستفيدين من خدمات الجامعة.
- صياغة أنظمة تقويم مستمرة لنظام القبول والاستيعاب، وللبرامج التي تقدمها الجامعة.
- اعتماد وإتاحة نماذج وإستمارات لتوفير المعلومات على الموقع الإلكتروني للجامعة.
- تأمين التبادل بين مكونات الجامعة العلمية والإدارية من جهة والمواقع التي يمكنها خدمة أنشطة تلك المكونات.
- اعتماد آليات وأنماط العمل الإلكتروني الفوري (online).
- توفير الحوافز المالية للتميزين من المستفيدين والهيئة التدريسية والإدارية.
- تأهيل كفاءات من أعضاء هيئة التدريس بالإعداد اللغوي والتكنولوجي الفائق لأعلى المستويات العالمية لتلبية متطلبات التدريس والبحث في الجامعة الافتراضية.
- إرشاد الطلاب إلى اختيار البرنامج الدراسي، مع توجيههم بإجراءات التسجيل والتطبيقات العلمية والأدوات والوسائط المعلوماتية.
- إنتاج البرامج والمناهج والمقررات الدراسية وفقاً للمعايير العالمية أكاديمياً وإلكترونياً.

- تنظيم وهيكله أساليب العلاقات والاتصالات الإدارية عبر الموقع الإلكتروني للجامعة.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- إعداد هيئة فنية تمي تصميمات التنظيم والإدارة الناجحة للمودج الجامعة الافتراضية.

- الاستفادة من الخبرات العالمية في تطوير نظام أمني يحفظ سرية المعلومات ويضمن تداولها الآمن.

- أن تولد مبادئ الجامعة تطبيقات نموذجية ومبدعة لفكرة الافتراضية.

٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الثاني عشر: جامعة إلكترونية متميزة، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزلي (١٩٥,٣)، ووزنه النسبي (٠,٩٤٣).

رابعاً: تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

نصل من تحليل نتائج الدراسة الميدانية، إلى:

١. إن منظومة الأهداف الاستراتيجية المقترحة وآلياتها التنفيذية تصلح أهدافاً مستقبلية لإقامة جامعة متميزة وفقاً للتجارب والخبرات العالمية، ويتضح ذلك من متوسط معدل الاتفاق بين عينة الدراسة، حيث وصل إلى درجة اتفاق كبيرة جداً، والتي يتراوح الوزن النسبي لها (من ٠,٩٠٠ إلى ١,٠٠)، فكان متوسط المجموع

الوزني للأليات المقترحة هو (١٩٣,٦) ومتوسط الوزن النسبي هو (٠,٩٣٥) ويتبين ذلك من جدول رقم (٢٠).

جدول (٢٠)

ترتيب الأهداف الإستراتيجية للنموذج المقترح وفقاً للمجموع الوزني والوزن النسبي لألياتها

الترتيب	الوزن النسبي	المجموع الوزني	الهدف
١٠	٠,٩١٧	١٨٩,٩	- حرم جامعي متميز
٢	٠,٩٥٠	١٩٦,٤	- العمل بروح الفريق
١٢	٠,٩٠٠	١٨٦,٣	- التميز في المناهج والبرامج وعمليات التدريس والتعلم
٤	٠,٩٤٧	١٩٦,١	- التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي
٩	٠,٩٢٧	١٩١,٨	- التميز في توزيع مصادر التمويل
٧	٠,٩٤١	١٩٤,٨	- تميز الهيئة التدريسية والبحثية
١١	٠,٩١٥	١٨٩,٤	- التميز في رعاية وتكوين الطلاب
٨	٠,٩٣٢	١٩٢,٩	- التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية
٥	٠,٩٤٤	١٩٥,٥	- التميز في خدمة المجتمع
١	٠,٩٥٧	١٩٨,١	- التميز في رعاية الموهوبين والمبدعين
٣	٠,٩٤٩	١٩٦,٣	- التميز في إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة
٦	٠,٩٤٣	١٩٥,٣	- جامعة إلكترونية متميزة
	٠,٩٣٥	١٩٣,٦	المتوسط

يتضح من استقراء وتحليل جدول (٢٠)، ما يلي:

- جاء الهدف الاستراتيجي: التميز في رعاية الموهوبين والمبدعين، في الترتيب الأول بوزن نسبي (٠,٩٥٧)، ويصر ذلك قناعة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بأن التعليم الجامعي في مصر الآن لا يشجع على الإبداع، بل ويهمل الموهبة في أحيان كثيرة، الأمر الذي يتطلب ضرورة جعل الاهتمام بدعم ورعاية الموهوبين على سلم أولويات الاهتمام في تطوير التعليم الجامعي لتحقيق التميز.

- إن الهدف الاستراتيجي الذي جاء في الترتيب الثاني، هو: العمل بروح الفريق (الوزن النسبي - ٠,٩٥٠)، ويعلل ذلك استبعاد ويقين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بتقلص العمل بروح الفريق في الجامعة وكذا سيادة الفردية، مما يؤكد الشعور بعدم الثقة وعدم التعاون بين القوة البشرية في الجامعات، الأمر الذي يقتضي ضرورة الاهتمام بتفعيل روح الفريق وتقليل المركزية وتشجيع العمل الجماعي لتحقيق التميز في التعليم الجامعي.

- جاء التميز في إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة، في الترتيب الثالث بين الأهداف الإستراتيجية للنموذج المقترح بوزن نسبي (٠,٩٤٩)، ويفسر ذلك حالة الضعف في مستوى الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس الذي أصبح يرتبط بالترقي ويبعد عن الواقعية ويميل إلى التكرار ولجترار الماضي، هذا من جانب، ومن جانب آخر يعبر عن ضعف الاستفادة من المعرفة المتجددة وبالتالي ضعف إدارة المعرفة وهامشية توظيفها. ومن ثم فإن تحقيق التميز في التعليم الجامعي يتطلب انتهاز أساليب وممارسات وطرق، واستخدام تقنيات حديثة لإنجاح عمليات إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة.

- إن الهدف الاستراتيجي الذي جاء في الترتيب الأخير، هو: التميز في المناهج والبرامج وعمليات التدريس والتعلم، ويعلل ذلك قناعة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بأن الوصول للتميز في المناهج وعمليات التدريس ليس بالأمر الصعب، بل هي عملية سهلة يمكن ارتيادها وإثراء كفايات الهيئة التدريسية بها في أي وقت، ولكن المشكلة الرئيسة هنا تكمن في تهيمش وتدني المستوى



الاقتصادي لعضو هيئة التدريس، الذي أصبح بحثه عن عمل آخر لزيادة الدخل والارتقاء بمستوى أسرته هو الشغل الشاغل له، الذي انعكس بآثاره السلبية على وضع المناهج وعلى عمليات التدريس والبحث العلمي وعلى التأليف والترجمة - وهنا ينبغي التأكيد بأن تحقيق التميز في التعليم الجامعي في عمليات التدريس وصياغة البرامج وجودة البحث العلمي، وانتعاش حركة التأليف والترجمة والنشر، تتطلب أولاً رعاية أعضاء هيئة التدريس ودعمهم مادياً ومعنوياً والارتقاء بهم اجتماعياً.

- حازت الأهداف الإستراتيجية المقترحة على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة، رغم اختلاف الترتيب، وبالتالي فإن ترتيب الأهداف لا يقلل من أهمية كل منها وصلاحيته كهدف إستراتيجي لتكوين جامعة متميزة، ولكن هذا الترتيب من وجهة نظر الدراسة - ينعكس عمق المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي بصفة عامة والتعليم في المؤسسات الجامعية بصفة خاصة - الذي أكتفه الدراسة في مجلها الثالث - تلك المشكلات تقتضي الأخذ بترتيب هذه الأهداف لإعادة ترتيب أولويات تطوير التعليم الجامعي، هذا إذا كانت فعلاً الدعوة خالصة لتطوير التعليم الجامعي، وليست لتطوير التعليم الجامعي وتهميشه، وإضعاف أكثر لمكانته وفكر وتأثير أعضاء هيئة التدريس في الواقع الاجتماعي.

- تتفق عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً على ضرورة تحقيق التعاون والشراكة بين الجامعات التقليدية والجامعات الإلكترونية، بحيث يكون أكل جامعة تقليدية وجود إلكتروني (افتراضي) على شبكة الإنترنت، يتكامل معها في توفير فرص تعليمية



للاعبين فيها وفي تقديم خدمات تعليمية متميزة للمجتمع، ويتضح ذلك من المجموع الوزني (١٩٥,٣) للهدف الاستراتيجي: تكوين جامعة إلكترونية متميزة - الذي جاء في الترتيب السادس - ووزنه النسبي (٠,٩٤٣).

٢. توجد آلية وحيدة للهدف الاستراتيجي الأول: حرم جامعي متميز، حصلت على درجة اتفاق ضعيفة بين عينة الدراسة بوزن نسبي (٠,٥٨٤)، وهي:

- تجهيز خطة أمنية راقية لحماية المباني والمنشآت والمرافق الجامعية، مع توفير مقومات الأمن والأمان للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

ويفسر ذلك نفور أعضاء هيئة التدريس من عمليات التدخل الأمني في الحرم الجامعي، واستياءهم من تحكمه في انتخابات الاتحادات الطلابية، ومن محاولاته المستمرة - بدافع من المنطقة السياسية - للتحكم في عقل وإدارة وقيادة الجامعة (والتي تتمثل في تعيين الكوادر الجامعية بدلية من معيد بالكلية وحتى رئاسة الجامعة)، الأمر الذي يتطلب ضرورة التنبيه بتقليص فرص التواجد والتدخل الأمني في مسيرة العمل الجامعي.

٣. تتفق عينة الدراسة على اتساق الأهداف الإستراتيجية للنموذج المقترح مع الاتجاه نحو التميز، ويتضح ذلك من معدلات الاتفاق الكبيرة على الآليات التنفيذية لها.

٤. تتفق عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً (٩٣,٥%) وفقاً لجدول رقم (٢٠)، على وضوح الأهداف الإستراتيجية لنموذج الجامعة المتميزة، وعلى قابلية آلياتها

للتنفيذ، ومن ثم على تكامل النموذج المقترح للجامعة المتميزة، وصلاحيته لتحقيق التميز في التعليم الجامعي.

خاتمة: قناعات فكرية وتوصيات ومقترحات

حاولت الدراسة تحديد معالم فلسفة التميز في التعليم الجامعي، واقتراح نموذج لجامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية، التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي، وتسعى نحو الالتزام بمعايير الاعتماد الأكاديمي، والوصول إلى الوجود الافتراضي الفاعل على شبكة الانترنت.

وحاولت الدراسة رصد الدواعي التي أدت إلى ضرورة مراجعة نموذج الجامعة الحالي والاتجاه نحو التميز في التعليم الجامعي، والتي تمثلت في دواعي تربية عامة تبلور أزمة فلسفة التربية في المجتمع المصري، ودواعي مجتمعية-عالمية تبلور أزمة المجتمع المصري في مواجهة التحديات الداخلية والخارجية، ودواعي تتعلق بمنظومة التعليم الجامعي تبلور أزمة الجامعات المصرية.

واستهدفت الدراسة من رصد واختيار وطرح تلك الدواعي في سياقها المحلي والعالمي، استشراف إشكاليات المنظومة التعليمية في المؤسسة الجامعية، حتى تكون إطاراً تجميعياً للقضايا الملحة، وخطوطاً عريضة تقيد في رسم ملامح البناء المقترح للجامعة المتميزة.

وتؤكد الدراسة أن الوصول بالبناء المقترح للجامعة المتميزة إلى مستوى التنفيذ، يتطلب توفر عدة قناعات فكرية وتوصيات.

أولاً: القنوات الفكرية:

يرى الباحث أن محاولات التغيير في التعليم الجامعي المصري للوصول إلى التميز، يتطلب توفر عدة قنوات فكرية، تتمثل في الآتي:

- وجود الرغبة الحقيقية المخلصة في التغيير.
- امتلاك مقومات التغيير وأهمها إرادة التغيير وفق أسس علمية.
- الإيمان بالقيمة المتعاظمة للتعليم الجامعي في تطوير ونهضة المجتمع.
- استقلال الجامعات وحريتها الأكاديمية في التجديد والتغيير.
- التغيير يتم بفرض التطوير والتجديد وليس بفرض التبرير أو الترفيع.
- التغيير الحقيقي يبدأ من استئصال المواقع المعوقة له على مستوى الفكر والتطبيق.
- تقدير قيمة الأستاذ الجامعي ورعايته مادياً ومعنوياً.

وتعتقد الدراسة أن القدر الذي تتاح به القنوات السابقة رهن بقدر إيمان القيادة السياسية بأهمية التعليم الجامعي وضرورة تطويره، أي رهن برغبة وقبالة القيادة السياسية بضرورة تطوير الجامعات لترقى إلى المستويات العالمية في التكوين والصلاحيات والامتيازات والأداء.

- المشاركة الجادة من كل قطاعات ومؤسسات المجتمع في الارتقاء بالمنظومة الجامعية أساتذة وطلاباً وقيادة وإدارة.
- تحقيق التميز في مؤسسات التعليم الجامعي، يعتمد على تحقيقه مسبقاً في مؤسسات التعليم العام.

- التنبئة الثقافية لكل مسئول في التعليم الجامعي والفاعلين فيه بضرورة التغيير الجذري في التعليم الجامعي وفق رؤية مشتركة تمتزج فيها معطيات الحاضر بتنبؤات المستقبل.
- ألا يتغاضى التغيير الجذري للتعليم الجامعي عن المقومات الروحية والقيمية للمجتمع وعن تأسيس الهوية الوطنية.
- ضرورة التنسيق بين الجامعات ومراكز البحوث في معالجة القضايا الوطنية.

ثانية التوصيات

- في ضوء النموذج المقترح للجامعة المتميزة بأهدافه الإستراتيجية وآلياته التنفيذية، وانطلاقاً من القناعات الفكرية - توصي الدراسة بما يلي:
- تحقيق التميز في التعليم الجامعي من خلال تبني الأهداف الإستراتيجية لنموذج الجامعة المقترح، وجعلها أهدافاً قومية للارتقاء بالمؤسسة الجامعية.
- تبني الآليات التي اقترحتها الدراسة في النموذج المقترح للجامعة المتميزة لتحقيق الأهداف الإستراتيجية والوصول للتميز في التعليم الجامعي.
- استقطاب الطلاب المتميزين في التعليم العام للالتحاق بالجامعة المتميزة.
- إصلاح العيوب الظاهرة في منظومة مؤسسات التعليم الجامعي القائمة من خلال معايير أهدافها بالأهداف الإستراتيجية للجامعة المتميزة، ومحاولة استكمال جوانب النقص.

إنشاء مراكز تميز للبحث العلمي للجامعة، تخضع لتخصصات الأقسام في مختلف الكليات، تقدم خدماتها البحثية والمعرفية للباحثين وصناع القرار، وللمؤسسات المجتمعية المختلفة.

إنشاء حضانات تكنولوجية في الجامعات تتبنى المشروعات البحثية الجامعية المتميزة وتحميها وتدعمها وتسوق لها.

إنشاء مراكز جامعية لرعاية الموهوبين والتميزين من الطلاب ومتابعة نموهم وإبداعاتهم بعد التخرج من الجامعة وأثناء العمل في قطاعات الإنتاج.

توظيف التقنية الحديثة في إدارة المعرفة لتحسين جودة مؤسسات التعليم الجامعي من حيث: التخطيط الاستراتيجي، والبحث العلمي، والخدمات الطلابية، وغيرها.

رعاية وتقدير أعضاء هيئة التدريس ودفعهم نحو التميز بتوفير الحوافز المادية والمعنوية، التي تزيد من عطائهم، وتفجر طاقاتهم الإبداعية.

تشكيل مركز قومي للإعتماد الأكاديمي يضع معايير قومية للتعليم بصفة عامة، وللتعليم الجامعي بصفة خاصة.

تشبيط دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص لتتنوع مصادر تمويل الجامعة من خلال تسويق الخدمات الجامعية لخدمة البيئة المحيطة.

السعي الجاد لتحقيق الشراكة العالمية والتعاون الدولي بين الجامعات المصرية وجامعات مختلفة في أنحاء العالم المتقدم.



خلق بيانات افتراضية للجامعات المصرية على شبكة الانترنت لتعظيم الفائدة منها وإتاحة فرص التعليم الجامعي للراغبين من الشعب المصري.

ثالثاً: مقترحات:

- اقترح أن يضاف لنواب رئيس الجامعة، نائب لشئون التميز والاعتماد، يكون مسئولاً عن خضوع أقسام وكليات الجامعة لمعايير الاعتماد الأكاديمي وتحقيق التميز، وبالطبع يكون لهذا النائب وكيل بكل كليات الجامعة.
- تبني مشروع بحثي قومي عن التميز، يتضمن عدة دراسات، تتناول كل دراسة هدفاً استراتيجياً بآلياته، وتسعى نحو إمكانية تطبيقه في ضوء سياقات وظروف كل جامعة من جامعات مصر.
- تفريد التميز في الجاه - المصرية، بحيث تتميز كل جامعة وتنفرد في موضوع محدد، فمثلاً: تتميز جامعة عين شمس في البحث العلمي، وتتميز جامعة الإسكندرية في رعاية الموهوبين، وتتميز جامعة حلون في الأنشطة الطلابية، وتتميز جامعة أسيوط في خدمة المجتمع وعلاج مشكلاته، وهكذا لباقي الجامعات.



مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية

١. إبراهيم، سعد الدين (١٩٩١): تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين - للكارثة والأمل، صان، منتدى الفكر العربي، يناير.
٢. أبو العيّن، علي خليل وآخرون (٢٠٠٣): الأصول للفلسفة للتربية - قراءات ودراسات، القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٣. أحمد، لمياء (٢٠٠٢): للعلماء ورسالة الجامعة - رؤية مستقبلية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية للطبع والنشر.
٤. أحمد، لمياء (٢٠٠٢): العلماء ورسالة الجامعة، رؤية مستقبلية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
٥. أحمد، لمياء (٢٠٠٦): الجامعة الافتراضية كإحدى الصيغ التعليمية للتعليم من بعد، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج ١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
٦. إعلان القاهرة (٢٠٠٦): نحو جامعات عربية للمستقبل، مؤتمر مستقبل التعليم في الوطن العربي - البيان الختامي للجامعة الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج ٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٧. أندراوس، آمال (٢٠٠٤): السياسات التعليمية في مصر، القاهرة، دار فرحة للنشر والتوزيع.
٨. بدران، شبل ومحفوظ، أحمد (١٩٩٦): أسس التربية، القاهرة، دار المعرفة الجامعية بالإسكندرية.
٩. بشير، محمود (٢٠٠٦): نحو مشروع جامعة مصرية مفتوحة، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج ٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
١٠. تركي، عبدالفتاح (١٩٩٣): نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
١١. تركي، عبدالفتاح (٢٠٠٠): تربية ما بعد الحداثة، القاهرة، المحروسة للطباعة والنشر.
١٢. توفيق، صلاح الدين (٢٠٠٣): المحاكاة وتطوير التعليم، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٢٩)، القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، يوليو.
١٣. الثبتي، جويبر (٢٠٠٢): إدارة المعرفة والاستثمار في رأس المال المعرفي في الجامعات - نموذج نظري تحليلي، مجلة للتربية والتنمية، ع ٢٦، القاهرة، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، نوفمبر.

١٤. جمعة، ناريمان وعيسان، صالحة (٢٠٠٥): إعداد المعلم في ضوء التنمية المستدامة - دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة وإمكانية الإفادة منها في سلطنة عمان، مجلة التربية والتنمية، العدد (٢٣)، القاهرة، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، يوليه.
١٥. الجندي، عادل (٢٠٠٠): الاعتماد الأكاديمي كنموذج تقويمي فعال في قياس أداء مؤسسات التعليم الجامعي - رؤية تنظيرية تحليلية لمحاولة الاستفادة منه في الجامعات المصرية، مؤتمر الجامعة في المجتمع، مركز تطوير التعليم الجامعي - جامعة عين شمس، ٢١-٢٢، نوفمبر.
١٦. الجيار، سهير (٢٠٠٢): الجامعة والشخصية القومية في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية والتنمية، العدد (٢٥)، القاهرة، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، مارس.
١٧. حسين، سلامة عبدالمعظيم (٢٠٠٦): إدارة المعرفة كمدخل لتحسين جودة مؤسسات التعليم الجامعي: رؤية مستقبلية، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي: رؤية تنموية، ج ١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
١٨. الخطيب، محمد (٢٠٠٤): التعليم العالي: قضايا وروى، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع.



١٩. دياب، مهدي وجمال الدين، نادية (٢٠٠٦): الجامعة ومجتمع المعرفة - التحدي والاستجابة، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤى تنموية"، ج ١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٢٠. ديقيز، دون (٢٠٠٠): أصوات الأمل - التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين، في كتاب/ التعليم والعالم العربي - تحديات الألفية الثالثة، الإمارات، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

٢١. ربيع، حسين (٢٠٠٦): الجامعة العربية المفتوحة، الأفاق والحدود، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج ١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٢٢. زاهر،* الغريب (٢٠٠٦): معايير بناء بيئة نموذجية للتعليم بالواقع الافتراضي، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج ١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٢٣. زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٠): جامعتنا العربية في مطلع الألفية الثالثة تحديات وخيارات، سلسلة دراسات مستقبلية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

٢٤. زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٥): التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح - رؤى عربية تنموية، مركز التعليم المفتوح جامعة عين شمس، للفترة من ٢٦-٢٨ إبريل.

٢٥. زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٦): الإنفاق على التعليم المصري وتمويله - دراسة تحليلية نقدية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٤٠)، القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، يناير.

٢٦. سالم، سيد وناصف، محمد (٢٠٠٦): الخبرة الأمريكية في الاعتماد الأكاديمي وإمكانية الاستفادة منها في دعم جهود اعتماد المعلم في مصر - دراسة تحليلية، مجلة التربية والتنمية، ع ٣٧، يونيو.

٢٧. سلامة، عادل (٢٠٠٠): التحولات العالمية المعاصرة وأزمة التعليم العربي، في كتاب: التربية المقارنة والألفية للثالثة - الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد، تأليف/ عبدالغني عبود وآخرون، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٨. المنيل، عبدالعزيز (٢٠٠٤): التربية والتعليم في الوطن العربي على مشاتف القرن الحادي والعشرين، الرياض، دار المريخ للنشر.

٢٩. سورنسن، تشارلز وآخرون (٢٠٠٦): للتميز في الجودة النوعية والأداء في التعليم العالي - تطبيق نظام بالدريدج في الجامعات والمعاهد، ترجمة/ سة عبدربه، الرياض، مكتبة العبيكان.

٣٠. السيد، مختار (٢٠٠٢): تطور رعاية الطلاب في الجامعات المصرية في ضوء تحديات الإنتاج الثقافي في عصر المعلومات، المؤتمر السنوي الماشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة الزقازيق - الجامعة وقضايا المجتمع العربي في عصر المعلومات، كتاب وقائع المؤتمر، دار الفكر العربي، للفترة من ٢٦-٢٧ يناير.

٣١. الشربيني، الهادي (٢٠٠٦): اتجاهات حديثة في كفاءة العملية التعليمية من المنظور الاقتصادي، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج ١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٣٢. الصاوي، محمد وجيه (٢٠٠٢): الجامعة وهجرة العقول - دراسة تحليلية عبر الإنترنت، المؤتمر السنوي الماشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة الزقازيق - الجامعة وقضايا المجتمع العربي في عصر المعلومات، كتاب وقائع المؤتمر، دار الفكر العربي، في الفترة من ٢٦-٢٧ يناير.



٣٣. العاجز، فؤاد (٢٠٠٢): دور الجامعات الفلسطينية في تحقيق التنمية الشاملة، المؤتمر السنوي العاشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة الزقازيق - الجامعة وقضايا المجتمع العربي في عصر المعلومات، كتاب وقائع المؤتمر، دار الفكر العربي، في الفترة من ٢٦ - ٢٧ يناير.

٣٤. عبدالجواد، عبدالله (٢٠٠٢): الجامعة والتنمية الشاملة، المؤتمر السنوي العاشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة الزقازيق - الجامعة وقضايا المجتمع العربي في عصر المعلومات، كتاب وقائع المؤتمر، دار الفكر العربي، للفترة من ٢٦ - ٢٧ يناير.

٣٥. عبدالجواد، عبدالله (٢٠٠٦): تصور إجرائي لتطوير التعليم الجامعي - رؤية ميكروسكوبية، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج ٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٣٦. عبدالحמיד، طلعت (٢٠٠٤): العولمة ومستقبل تعليم الكبار في الوطن العربي، القاهرة، دار فرحة للنشر والتوزيع.



٣٧. عبدالدائم، عبدالله (١٩٩١): نحو فلسفة تربوية عربية - الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي - بيروت - لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية.

٣٨. عبدالدائم، عبدالله (١٩٩٨): دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة، بيروت - لبنان، دار الطليعة للطباعة والنشر.

٣٩. عبدالدائم، عبدالله (٢٠٠٠): الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية (التربية العربية - بنى ومراحل وأنواعاً ومناهج وطرائق - في مواجهة جدائد العصر وتحدياته ومشكلاته)، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين.

٤٠. عبدالهادي، محمود (٢٠٠٥): نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة مؤسسات التعليمية - دراسة حالة، مؤتمر "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية للتربية ببني سويف، ٢٤-٢٥ يناير.

٤١. عثمان، عبدالمنعم (٢٠٠٥): تجربة الجامعة العربية المفتوحة في التعليم المفتوح، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح - رؤى عربية تنموية، مركز التعليم المفتوح جامعة عين شمس، الفترة من ٢٦-٢٨ إبريل.



٤٢. عزب، محمد (٢٠٠٢): تسويق التعليم وتطويره وامكانية الاستفادة منه في مصر، مجلة التربية والتنمية، ع٢٦، القاهرة، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، نوفمبر.
٤٣. علي، نبيل (٢٠٠٦): الجامعة ومجتمع المعرفة، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي رؤى تنموية، ج ١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
٤٤. عمار، حامد (١٩٩٦): من مشكلات العملية التعليمية - أهدافاً ومضاميناً وأداء، دراسات في التربية والثقافة (٢)، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
٤٥. عمار، حامد (٢٠٠٦): نحو رؤية لجامعة المستقبل، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي رؤى تنموية، ج ١ - ج ٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
٤٦. عوض، بشرى (٢٠٠٥): التعليم الإلكتروني كما يجب أن يكون، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح - رؤى عربية تنموية، مركز التعليم المفتوح جامعة عين شمس، للفترة من ٢٦-٢٨ أبريل.

٤٧. عويس، محمد (٢٠٠٦): التعقيبات على مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٤٨. الغريب، عبدالعزيز (١٩٩٥): التربية وظاهرة العنف السياسي في الوطن العربي، مجلة التربية المعاصرة، ع٣٨، رابطة التربية الحديثة.

٤٩. الفقهاء، عصام (٢٠٠٦): تمويل التعليم العالي في عصر الاقتصاد الرقمي المحددات والتحديات، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٤١)، القاهرة المركز العربي للتعليم والتنمية، أبريل ٢٠٠٦.

٥٠. فهمي، أمين (٢٠٠٦): "الجودة الشاملة في منظومة الأداء الجامعي، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٥١. القصبي راشد (٢٠٠٦): تصور مقترح لتطبيق الاعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي في مصر، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.



٥٢. القصبي، راشد وألعباوي، آمال (١٩٩٨): رؤية مستقبلية لدور الجامعة في استثمار التكنولوجيا، مجلة التربية والتنمية، ع ١٥، ديسمبر.

٥٣. القطب، سمير (٢٠٠٦): الجامعة وتعميق قيم الانتماء في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين، "دراسة ميدانية" مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٦٠)، يناير.

٥٤. كامل، حسين (١٩٩٥): الجامعات وتحديات العصر، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، قطاع الكتب.

٥٥. كامل، حسين (١٩٩٦): الجامعات المصرية وتحديات المستقبل، وزارة التعليم، قطاع الكتب.

٥٦. المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٠): المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، (الدورة الثامنة والعشرون)، فبراير.

٥٧. المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٣): المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، شعبة التعليم الجامعي (الدورة الثلاثون)، ج ١ (تحديث التعليم الجامعي).

٥٨. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (٢٠٠٠/١٩٩٩): الارتقاء بمستوى خريج التعليم الجامعي والعالي في إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل، المجلس القومي للتعليم، الذرة (٢٧)، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة.

٥٩. محجوب، بسمان (٢٠٠٥): التعليم العالي وتكنولوجيا الاتصال - متطلبات القرن الحادي والعشرين - مؤتمر للمعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح - رؤية عربية تنموية، مركز التعليم المفتوح جامعة عين شمس، الفترة من ٢٦-٢٨ إبريل.

٦٠. محرم، أشرف وكامل، نبيل (٢٠٠٦): الجامعات الافتراضية صيغة جديدة للتوسع في التعليم العالي المصري - للفرص والتحديات، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج ١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٦١. مينا، فايز (٢٠٠١): التعليم الجامعي في مصر الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠، للقاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٢. مينا، فايز (٢٠٠٣): جامعة المستقبل في مصر بين الآمال والتوقعات، المؤتمر القومي السنوي العاشر "جامعة المستقبل في العالم العربي"، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، الفترة من ٢٧-٢٨ ديسمبر.

٦٣. مينا، فايز (٢٠٠٦): التعليم الجامعي في مصر - المنطلقات الفلسفية ومعايير الجودة، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج ٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٦٤. نادر، بدر (٢٠٠٦): تكنولوجيا المعلومات في تطوير التعليم الجامعي، مؤتمر

مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤى تنموية"، ج ١

(أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء

الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٦٥. ناصر، إبراهيم (٢٠٠١): فلسفات للتربية، عمان - الأردن، دار وائل للطباعة

والنشر.

٦٦. نصر، محمد (٢٠٠٦): رؤية مستقبلية لتطوير الأداء بالتعليم الجامعي العربي

لتحقيق الجودة الشاملة، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي

العربي "رؤية تنموية"، ج ٢ (أبحاث علمية وفعاليات

أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر،

الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٦٧. نوفل، محمد (١٩٩٢): تأملات في مستقبل التعليم العالي، دراسات في التربية (٨)،

القاهرة، مركز بن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة،

دار سعاد الصباح.

٦٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢): ١٠ سنوات في مسيرة تطوير التعليم، القاهرة،

قطاع الكتب.

٦٩. وزارة التعليم العالي (٢٠٠٠): تقرير لجنة الأداء والتقييم، المؤتمر القومي للتعليم

العالي بوزارة التعليم العالي، القاهرة، للفترة من ١٣ -

١٤ فبراير.



٧٠. وزارة التعليم العالي (٢٠٠٢): التعليم العالي في مصر، القاهرة، مطابع الأهرام التجاري.

ثانية المراجع الأجنبية

71. Aschroft, Kate, (1995): "The Lectures Guide To Quality And Stand In Colleges And Universities, London, The Flamer Press.
72. Baldwin, L. M, (2002): "Total Quality Management In Higher Education: The Implications Of Internal And External Stock Holder Perceptions" Ph. D. New Mexico State University, [Http://www.ibium.com/dissertations/perview](http://www.ibium.com/dissertations/perview).
73. Boyle, Patrick. (2004): "Views From Different Hilltops: Getting The Indicators Right In Educational Quality Assurance [Http://Crm.Hct.Ac.De/Events/Archive/Tend/Proc.Html](http://Crm.Hct.Ac.De/Events/Archive/Tend/Proc.Html).
74. California state university, monterrey bay, strategic plan, 24 January 2002, (internet:www.csumb.edu/strategicplanning

75. CHMI, Chemieleckae, (2002): "Change In Higher Education, The Second Wave Of Polish Reforms", Institute Of Public AFF AIs, Warsaw.
76. Council For Higher Education Accreditation-Profile Of Accreditation, August 2003. Www.Chea.Org.
77. Daniel , J (1997): The Multimedia Mage University, The Hope For Te 21st Century, The North Of England And Education Conference, Leads.
78. EL-khawas, Elaine (2001): Accreditation in the USA: Origins, Developments and future prospects, UNESCO.
79. Graef. (1997): Measuring intellectual assists, Montogue Institute review.
80. Harasim, Lenda (2004): "A Canadian Virtual University: Models For An Online. <http://Mlg-NationalLearningNetwork>"[Online]Availabl eFrom:Gam.Ic.Ca/En/Docs/Modles/Index.A sp



81. Hsaf, (2002): "Higher School And Their Financing In Academic Year Of 2000/2001, Center Office Of Statistics", Warsaw.
82. Jennex, M, golfman, L. (2004): Assessing knowledge Management success effectiveness models. proceedings of the 37th Hawaii international conference on system sciences, Hawaii. .
83. Joia. (2000): Measuring Intangible corporate assist, Journal of intellectual capital, Vol. 1.
84. Klein, D. (1998): The Strategic Management of intellectual capital an introduction in Klein D (Ed), Butterworth Heinemann. .
85. O'connor, D.Jon (1963): AN Introduction To The Philosophy Of Education, 4th Ed, London, Routledge And Kegan Paul.
86. Office Of Accreditation In Switzerland Quality. May 2003 www.Org.Ch
87. Oregon university system (2004): <http://regonone.org/virtualsurvey.htm>[Accessed 9 march 2004]

88. Randol, john (2001): Quality Assurance Accreditation and Recognition of Program, UNESCO, conference on the University of the 21 century, Muscat, Oman, 19-19 march.
89. SEMF, (2002): "System, Akredytacji Program", Warsaw, :
[Http://Main:Amu.Edu.Pl/Ects/Uka/Htm](http://Main:Amu.Edu.Pl/Ects/Uka/Htm).
90. South Carolina state university, strategic plan 2001/02-2005/06,
(internet: www.acsu.edu).
91. The Swiss University Conference (2003): "Guidelines For Academic Accreditation In Switzerland", 16 October, [Www.Cusch](http://www.Cusch).
92. The university of Manchester strategic plan 2001-2005
www.sed.manchester.ac.uk/idpm/research/events/participation03/guiit.pdf
93. The university of western Australia, strategic plan, 2004
www.reisterar.uma.edu.au/university_planning
94. united Arab Emirates University, strategic plan:
www.uaeu.ac.ac/about/strategic_plan.asp

-
95. University of Pennsylvania, agenda for excellence: a strategic plan for the university of Pennsylvania, (2004): www.upenn.edu/almanac/FC-genda.html
96. Wade A. (2004): "The Role Of Student Affairs In The Virtual University"
www.Acsu.Buffalo.Edu/-Dgthomas/Wade.Html. Available From:
[Online]
97. Yan, Steven Of Others (2000): The Virtual University The Internet And Resource-Based Learning, London-British Library Cataloguing.

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق الدراسة

سعادة الأستاذ الدكتور/

تحية طيبة وبعد...

يقوم الباحث بدراسة عن فلسفة التميز في التعليم الجامعي^(*)، تهدف إلى بناء نموذج لجامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية. وتأتي هذه الأداة كأحد محاور استكمال الجوانب الميدانية للدراسة، وتتضمن الأهداف الاستراتيجية لنموذج الجامعة المقترح وآلياتها التنفيذية. وشرعنا أن يكون سعادتك أحد المجيبين على النموذج وذلك بوضع علامة (✓) أمام درجة الموافقة التي تتناسبكم. وتقبلوا سعادتكم خالص الشكر والتقدير...

الباحث

د. سمير عبدالمعبد القطب

أولاً: بيانات أولية:

الاسم (المختاري):

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الجامعة:

الكلية:

الدرجة العلمية: ☐ أستاذ ☐ أستاذ مساعد ☐ مدرس

(*) فلسفة التميز في التعليم الجامعي: هي نشاط عقلي نقدي استشرافي منظم، يهدف إلى تحليل منظومة التعليم الجامعي ونقدًا وإعادة تنظيمها لتحقيق الاتساق والانسجام فيما بينها وإبراز أوجه التميز فيها، وذلك وفق رؤى ومعايير مستقلة من تجارب وخبرات ومعايير عالمية.

المجلد الرابع عشر



سنوات الخبرة: ☐ أقل من ٦ سنوات ☐ من ٦ - ١٢ سنة ☐ أكثر من ١٢ سنة

المناصب الإدارية:

☐ رئيس قسم ☐ وكيل كلية ☐ عميد كلية

☐ غير ذلك، فضلاً حدد (.....)

المشاركة في اللجان: ☐ لجان جامعية ☐ لجان علمية ☐ لجان تطويرية

ثانياً: الأهداف الإستراتيجية لنموذج الجامعة المتميزة المقترح وآليات التنفيذ

١- حرم جامعي متميز: تهدف الجامعة إلى توفير حرم جامعي راق موحد ومتفاعل يسوده الإبداع والتميز.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	تأمين مظهر الحرم الجامعي العام بحيث يسوده النظام والنظافة والترتيب والتناسق.				
٢	رفق المباني والمنشآت بما يليق بالمكانة العلمية والأدبية للحامة.				
٣	ترقية تجهيزات المدرجات والمعامل إلى المستوى الذي يتناسب مع جودة الأداء الجامعي.				
٤	توفير الأدوات والمرافق التي تحفز على ممارسة الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية والفنية بالجامعة، مع تحديد أوقات خاصة بذلك في أثناء اليوم الدراسي.				
٥	تطوير أدوات ووسائل الاتصال في الجامعة وفقاً لأرقى وسائل اتقنية الحديثة.				
٦	تجهيز مكتبة مركزية، إلى جانب مكتبات خاصة بالأقسام، مزودة بالكتب والمراجع والتقنيات المكتبية المتطورة، تقدم خدماتها على مدار اليوم.				

٧	إنشاء مرافق سكنية بالجامعة لمد احتياجات أعضاء هيئة التدريس والطلاب مع توفير وسائل المواصلات المناسبة لذلك.			
٨	تجهيز مطبعة للجامعة بأحدث تقنيات الطباعة والتصوير لخدمة عمليات التعليم والتعلم، والنشاطات العلمية والثقافية المختلفة للجامعة.			
٩	تجهيز خطة أمنية راقية لحماية المباني والمنشآت والمرافق الجامعية، مع توفير مقومات الأمن والأمان للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.			
١٠	دراسة البدائل والخيارات المستقبلية لمد الاحتياج من المباني والمرافق التي تتطلبها عمليات التطوير المستمر للجامعة في المستقبل.			

٢- العمل بروح الفريق: تهدف الجامعة إلى تعزيز روح الفريق وتقوية مهارات التواصل بين أعضاء فريق الجامعة.

٤	الأدلة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
	تشجيع بحوث الفريق التي تقوم على تكاملية الأفكار وجودة الناتج العلمي.			
١	تشجيع الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية والرياضية والتي تتطلب العمل الجماعي وإعمال روح الفريق.			
٢	تشجيع الأعمال الجماعية في التدريس والتأليف والترجمة والنشر.			
٣	بث روح الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس، وبينهم وبين الطلاب.			
٤	العمل في إدارة الجامعة كفريق قيادة فعال، يؤطر المهام ويفوض السلطات ويتيح عمليات التعاون والتحاور والتبادل على أسس علمية وفقاً لمعايير جودة الأداء العالمية.			
٥	تكمية مهارات للتواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.			
٦	قيام العمل الجامعي على احترام القدرات والمعارف الخاصة والمهارات المنفردة لكل أفراد فريق العمل بالجامعة.			
٧	تحقيق تكامل كل القدرات والمعارف والمهارات للارتقاء بجودة ونوعية العمل والمنتج الجامعي.			
٨	تميز الأقسام بحيث تكون جامعية وليست مكررة في بعض كليات الجامعة.			

٣- التميز في المناهج والبرامج وعمليات التدريس والتعلم: تهدف الجامعة إلى الوصول إلى التميز في وضع المناهج وتوزيع البرامج و عمليات التدريس والتعلم، وإلى تفعيل العلاقات الكاملة بينها.

٢	الأليات	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	خبر موافق
١	بناء مقررات دراسية على علوم المستقبل ضماناً لسد الفجوة بين مصر والدول المتقدمة.			
٢	التعديل المستمر للخطط والبرامج التعليمية لضمان جودة النوعية والمنتج الجامعي.			
٣	انتقاء استراتيجيات التدريس التي تتناسب المناهج الأكاديمية وفقاً لمعايير الجودة والأداء العالمية.			
٤	التوسع في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة كالأوساط الممتدة وحسن توظيفها في عمليات التدريس والتعلم.			
٥	تطوير المناهج الدراسية بشكل دوري لمتابعة مستجدات العلوم ومواكبة معايير الاعتماد العالمية.			
٦	تضمين مفردات الوظائف والمهن المطلوبة في مناهج وبرامج التدريب بالجامعة، لتحقيق الربط بين الجامعة والمجتمع.			
٧	أن يراعى في عمليات التطوير وتنقيح المناهج، المحافظة على الخصائص الوطنية والقومية.			
٨	أن تتبح المقررات الدراسية المجال لمناقشة قضايا ومشكلات الطلاب التعليمية والمجتمعية الأنية والمحتملة في المستقبل، وذلك لتقادي سلبيات المناهج الخفية.			
٩	صياغة المناهج والمقررات الدراسية بشكل جماعي يشترك فيه المتخصصين مع أصحاب الفكر والثقافة والإبداع، بما يحقق الترابط بين الفكر والواقع.			
١٠	أن تسهم المقررات في تنمية مهارات التعلم الذاتي.			

٤- التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي: تهدف الجامعة إلى التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي بمراعاة الجودة النوعية وافتقاء المجالات البحثية ذات القوة والأهمية، مع رسم خريطة بحثية تراعي الأولويات المجتمعية.

٢	الأليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
	التنمية المتجددة للمهارات البحثية والمعرفية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم، لضمان جودة البحث العلمي وروعته.				
١	اختيار الدارسين في الدراسات العليا وفق قدرات ومهارات متنوعة، منها: القدرة الإبداعية، المهارة البحثية، الخلفية العلمية، إجادة اللغة، المثابرة... الخ.				
٢	تصميم برامج للدراسات العليا تعتمد في تنفيذها على نظام إقامة للقرورات العلمية مع الجامعات الأجنبية ذات المكانة المتميزة وتساير مشكلات المجتمع.				
٣	التوسع في المعاهدات الثقافية والاتفاقيات العلمية، وتبادل الزيارات للطلاب والأساتذة لتحقيق الاحتكاك العلمي.				
٤	التوسع في البعثات الداخلية والخارجية والإشراف المشترك، وتكدير الكوادر العلمية الوطنية المتخصصة.				
٥	إعداد دليل بالإمكانات المتاحة والمطلوبة من أساتذة ومختبرات وأجهزة ومرجع وبرامج.				
٦	بناء قاعدة بحوث مستقبلية تستند إلى مسوح واقعية تغطي كافة مجالات الدراسات الإنسانية والتطبيقية.				
٧	توفير قاعدة بيانات وافية عن الأبحاث التي تم إنجازها، المسجل منها والموضوعات المقترح دراستها ضمانا للتخلص من التكرار.				
٨	التوسع في عقد المؤتمرات والدورات والطلقات الدراسية بين الأقسام المتناظرة والمتشابهة في الجامعة والجامعات الأخرى ومراكز البحوث لتدعيم الممارسات العلمية وتأمين الإنتاج العلمي.				

٩	وضع مواصفات موحدة ذات صبغة عالمية لإعداد بحوث الماجستير والدكتوراه وغيرها بالشكل المناسب الذي يمكن تدولها، وييسر النشر الإلكتروني لها.				
١٠	تطبيق معايير معتمدة عالمياً في تقييم البحوث العلمية.				
١١	زيادة المخصصات المالية للبحث العلمي وتحديد أولويات الإنفاق وفق خطة مدروسة.				
١٢	تشجيع البحوث الجماعية التي تقوم على تكامل الأفكار والجهود وتحقق العمل بروح الفريق، وتساعد على رفقي الإنتاج العلمي.				
١٣	إنشاء مراكز بحوث متميزة داخل الجامعة، تخضع لتخصصات الأقسام في الكليات، وتقدم خدماتها للباحثين وصناع القرار، وللمؤسسات المختلفة في البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.				
١٤	تطوير الإدارة المسؤولة عن تنفيذ البحث العلمي، لتراكم الجودة العالمية في السرعة والإنجاز والمرونة وحسن التعامل وتأكيد الثقة.				

٥- التميز في تنويع مصادر التمويل: تهدف الجامعة إلى التميز في تنويع مصادر التمويل

وضبط عمليات الإنفاق وفق أولويات وخطط مقننة.

٢	الأنشطة	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضئيلة	مهملة
١	بناء قاعدة بيانات متكاملة عن الموارد المالية المتاحة والمطلوبة للجامعة.				
٢	التحديد الدقيق لأوجه الإنفاق وفق أولويات محددة ذات أهمية عالية.				
٣	تنفيذ عمليات الإنفاق في الجامعة بما يتناسب مع الموارد المتاحة.				
٤	اتخاذ قرارات واعية لقواعد وبلود الإنفاق من خلال استخدام البيانات والتحليلات والخبرات السابقة.				
٥	البحث عن مصادر جديدة لزيادة الموارد المالية للجامعة، وتبني استراتيجيات لزيادتها على المستوى الحكومي.				
٦	السعي لزيادة التمويل الخارجي للجامعة من خلال المؤسسات الوقفية والمنح والمعونة مع القطاع الخاص.				
٧	تحسين خطة التسويق لبرامج وخدمات الجامعة للمساعدة في زيادة معدلات القبول وجمع لقطرات.				

٨	تقديم برامج لخدمة المجتمع على شكل دورات، تخصصات، استشارات... الخ، بحيث تدر دخلاً مناسباً للجامعة.			
٩	الإفادة من خبرات الكفاءات التدريسية والبحثية في عمل بحوث ميدانية وتطبيقية تتطلبها الوزارات وقطاعات الأعمال والشركات، وذلك وفق اتفاقيات وعقود، تحصل الجامعة بموجبها على نصيبها من المائد المادي.			
١٠	الإفادة من الخبرات الأجنبية والعربية في استكشاف طرق تمويل أكثر فعالية.			
١١	الإفادة من الوجود الإلكتروني للجامعة من حيث: للتدريس، البحث العلمي، إنتاج المعرفة في زيادة مصادر التمويل.			

٦- تميز الهيئة التدريسية والبحثية: تهدف الجامعة إلى استقطاب ورعاية الكفاءات المتميزة في التدريس والبحث العلمي.

٢	الأليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	خفيفة	غير موافقة
١	وضع معايير أخلاقية وضوابط علمية ومهنية لاختيار أعضاء هيئة التدريس وفق الفضل للنظم المتبعة في جامعات العالم.				
٢	استقطاب أعضاء هيئة التدريس الأكثر كفاءة في التدريس والبحث العلمي وكفاءة المجتمع.				
٣	الارتقاء بالأوضاع الاقتصادية والمعيشية للهيئة التدريسية مع توفير حوافز ورعاية خاصة للمتميز منهم.				
٤	استكشاف العوامل المؤثرة للأداء التدريسي، وقضاء خطوات إجرائية للتخلص منها.				
٥	صياغة وتطوير مؤشرات الأداء لعضو هيئة التدريس بشكل دوري مقن في ضوء معايير الأداء العلمية.				
٦	تحقيق الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار وتناول قضايا البحث والتدريس.				
٧	إتقان أعضاء هيئة التدريس للتقنيات والتقنيات الحديثة ومهارات توظيفها في التدريس والبحث العلمي.				

٨	تجديد البنية المعرفية والأدائية لأعضاء هيئة التدريس من خلال توفير برامج للتدريس والتدريب المستمرين والمشاركات الفعالة في الندوات والمؤتمرات.			
٩	توفير برامج للتنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس.			
١٠	تلبية احتياجات هيئة التدريس من الوسائل والتقنيات والوسائط المتعددة والتي تمين على تجويد عملية التدريس.			
١١	تطوير الإعداد الأكاديمي للهيئة التدريسية وفق برامج متعددة لطلابها ومعايرة عالمياً.			
١٢	رصد جوائز سوية للتميزين من الهيئة التدريسية والبحثية، مع وضع إجراءات حازمة لتنشيط من يثبت نقاصه وتكفي كفايته المهنية.			

٧- التميز في رعاية وتكوين الطلاب: تهدف الجامعة إلى التميز في رعاية واستقطاب وتكوين الطلاب المتميزين وبناء قاعدة عريضة من الخريجين ذات النوعية العالية وفقاً لمعايير الجودة العالمية.

م	الآليات	درجة المواءمة		
		كثيرة	متوسطة	ضعيفة
١	إعادة النظر في طرائق وإجراءات قبول الطلاب في الجامعة، وذلك وفقاً لما هو معمول به في الساحة العالمية.			
٢	استقطاب الطلبة المتميزين في التعليم الثانوي العلم.			
٣	توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية وفقاً لقدراتهم وميولهم، مع توجيههم إلى التخصصات ذات الأهمية لمتطلبات التنمية والعمل.			
٤	اعتماد نظم تحفيزية لتشجيع ورعاية الطلاب.			
٥	العناية بالأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية بشكل متوازن لتكوين شخصية متكاملة للطلاب الجامعي.			
٦	تخصيص ساعات مكثفة لأعضاء هيئة التدريس يلتقون فيها بالطلاب خارج المحاضرات.			
٧	تطوير نظم الامتحانات والتقويم للطلاب في ضوء الخبرات العالمية.			

٨	تكثيف الزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج لتربية الطلاب على حب العمل واحترامه.			
٩	إكساب الطلاب مهارات التفكير العلمي، والإبداع، والتميز، والنقد البناء.			
١٠	تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم، وضمان الامتياز النوعي لجميع الطلاب.			
١١	تقديم رعاية خاصة بالطلاب المبدعين في الإعداد والتوجيه العلمي.			
١٢	اشتراك الطلاب بشكل لائق في صناعة قراراتهم الجامعية تعزيزاً لقيم الديمقراطية.			

٨- التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية: تهدف الجامعة إلى التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية، وفقاً لأرقى مقاييس الجودة والخبرة العالمية.

م	الأنشطة	درجة المواءمة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
	مؤشرات			
١	تهيئة مناخ يشجع على إقامة علاقات تعاونية ويزيد من عمليات التفاعل والاتصال بين الأقسام بالجامعة.			
٢	وضع معايير علمية لاختيار القيادات الجامعية الإدارية والأكاديمية.			
٣	تكوين هيكل إداري عالي الكفاءة لتسيير الإجراءات الإدارية وتسهيلها بما يحقق أهداف الجامعة، وتلافي مخاطر تضخم الإداري.			
٤	توظيف التقنية الإدارية الحديثة في تنظيم وإدارة العمل الجامعي.			
٥	صياغة برامج لتطوير مهارات القيادة والإدارة والتخطيط الاستراتيجية لقيادي الجامعة وإدارتها، مع توفر آليات للتطبيق الفعلي لها في أرض الواقع.			
٦	توظيف البحث العلمي في تطوير الإدارة والقيادة الجامعية وحل مشكلاتها.			

٧	توفير الحوافز المادية والمعنوية لاستقطاب وتشجيع الكفاءات القيادية الجامعية.			
٨	العناية بتوفير وتطبيق برامج النمو الإداري والجودة في القيادة لتحسين الأداء الجامعي.			
٩	اعتماد لجنة من الكفاءات الإدارية والقيادية تتولى مسؤولية التطوير الدوري للعمل الإداري والقيادي بالجامعة لتحسين جودة ومستوى الأداء.			
١٠	تشكيل إدارة الجامعة على منهج الرؤية المشتركة التي تقوم على التفويض والتمكين وإسقاط الحولج بين الجهازين التنفيذي والإداري، أي الحد من المركزية وتفعيل اللامركزية.			
١١	تنمية أسلوب الرقابة الذاتية والتمتع بحرية التجريب والاكتشاف والتحرر من الخوف والتطبيق الحرفي للوائح الجامعية.			
١٢	تحديد المسؤوليات ورسم الاختصاصات طبقاً للأصول والمعايير العلمية، منعاً للتضارب وتداخل الاختصاصات.			

٩- التميز في خدمة المجتمع: تهدف الجامعة إلى التميز في خدمة المجتمع من خلال الارتقاء بمستوى الخدمات والاستشارات والخبرات التي تقدمها الجامعة للأفراد والمؤسسات محلياً وإقليمياً وعالمياً.

م	الآليات	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	محدودة
١	رسم خريطة لتخصصات أقسام وكنيات الجامعة تتكامل مع خريطة التلمية في المجتمع.			
٢	إيجاد موازنة إبداعية مع سوق العمل، وذلك بالتعاون مع الوحدات الاقتصادية المحلية كشريك في مشاريعها البحثية والإنتاجية والتدريبية.			
٣	تقديم فرص تعليمية وتدريبية وبرامج للراغبين في التعليم المطلوب مع العمل، أو لاستكمال دراستهم في بعض التخصصات بجانب طلاب التعليم الثانوي.			

٤	اعتماد مشروع تخرج لكل طالب ينطلق من تقديم الطالب خدمة جليلة لمجتمعه والبيئة التي يعيش فيها، بما يضمن توظيف واستثمار أوقات الفراغ للطلاب.			
٥	تناول قضايا المجتمع وطرح طرق العلاج المناسبة لها طبقاً لمستوى البيئة ودرجة التقنية التي قد تستخدم فيها.			
٦	إتاحة فرص تبادل واستثمار الخبرات والممارق والتجهيزات بين الجامعة وقطاعات ومؤسسات المجتمع بما يحقق الترابط والتكامل بين الفكر والواقع.			
٧	تقديم الاستشارات والخبرات العلمية والبحثية مع إقامة المشروعات البحثية المشتركة بين الجامعة وقطاعات المجتمع.			
٨	تحديد قنوات اتصال فعالة بين الجامعة ومختلف قطاعات التعليم العالي لحصر الكفاءات والخبرات وحسن استغلال الموارد المتاحة.			
٩	تسويق تعاون مباشرة بين كليات وأقسام الجامعة لتجنب الازدواجيات في التخصصات واستحداث التخصصات النادرة التي يحتاجها المجتمع وينتقلها سوق العمل.			
١٠	تبني رؤية عالمية لتسويق التعليم بما يخدم البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.			

١٠- التميز في رعاية الموهوبين والمبدعين: تهدف الجامعة إلى التميز في رعاية الموهوبين من الطلاب وإلى التشجيع على الإبداع والتميز.

٢	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	التأكيد في عمليات التعليم والتعلم على عمليات الفهم والتحليل والتطبيق والتركيب وإعادة البناء.				
٢	توفير مواد إثرائية للطلاب الموهوبين تلمي قدراتهم وتتحدى إمكاناتهم وتحفزهم نحو التميز والإبداع.				

٣	الإفادة من التجارب العالمية في صياغة برامج للذكاءات المتعددة مع تدريب هيئة التدريس على أدوات اكتشافها وتوظيفها لدى الطلاب.				
٤	الإبداع في تناول قضايا المجتمع وطرح المعالجات الإبداعية التي من شأنها تغيير الواقع إلى الأفضل.				
٥	التوسع في الأنشطة التعليمية إلى جانب العناية بالأنشطة الجامعية الأخرى، ورعاية المتميز فيها من الطلاب.				
٦	استحداث برامج خاصة لرعاية الموهوبين والمتفوقين واستقطابهم وتشجيعهم على المزيد من التفوق والتميز والإبداع.				
٧	تخصيص جوائز ضخمة لمن يكتشف طلاباً موهوبين ويرعى موهبتهم وينمّيها.				
٨	تحسين نوعية الحياة للطلاب الموهوبين للارتقاء بمستوى الموهبة وتشجيعهم على الإبداع والتميز في الأداء.				
٩	صياغة برامج لمتابعة الموهوبين بعد انتهائهم من الدراسة الجامعية والاندماج في قطاعات العمل والإنتاج.				

١١- التميز في إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة: تهدف الجامعة إلى التميز في إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة لمواكبة التطورات العلمية والمعرفية المتسارعة.

٢	الأليات	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	خبر موافق
١	تجهيز البنى التحتية لمجتمع المعرفة في الجامعة مع تكبسي سياسة تحقق الرصد الدائم للمعرفة الجديدة.			
٢	إنشاء حضانات تكنولوجية ومشغل بالجامعة تؤدي إلى مجتمعات تكنولوجية، مثل القرية الذكية وغيرها، وهذه المشغل تذهب جاهزة إلى الصناعة.			
٣	تبني سياسة تعليم اللغات بشكل متواز مع قضية التعريب الموسع للعلوم.			

٤	استقطاب الكفاءات المتميزة في مجال صناعة وإدارة وتوظيف المعرفة.				
٥	تبني نماذج معرفية تعزز وتشجع الابتكارات الجماعية وتبث في الطلاب العمل بروح الفريق.				
٦	تعزيز البحوث البينية التي تشترك فيها العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.				
٧	إجراء البحوث المرتبطة بتحديد المفهوم الجديد للمعرفة، وإدارة المعرفة، وإنتاج المعرفة.				
٨	المتابعة المستمرة لأفروع وتخصصات وتصنيفات المعرفة الجديدة.				
٩	التدريب المستمر للهيئة الجامعية على تحسين عملياتهم المعرفية والتوظيف التكنولوجي في إنتاج المعرفة.				
١٠	تطوير نماذج للكفايات المعرفية والتكنولوجية تستلزم عند التحسين والتربية.				
١١	اعتماد نماذج وأساليب تقياس رأس المال المعرفي وفقاً لأرقى المقاييس العالمية.				
١٢	إتاحة فرص التكامل بين لقاعدة المعرفة للجامعة والبيئة التنظيمية والمعرفية للجامعات الأخرى.				
١٣	دعم أنماط جديدة من التعليم الإلكتروني، والمكتبة الإلكترونية، والنشر الإلكتروني.				
١٤	تبني سياسات لحماية حقوق الملكية الفكرية وفقاً للمعايير العالمية.				

١٢- جامعة إلكترونية (افتراضية) متميزة: تهدف الجامعة إلى الانتشار الإلكتروني والوجود الافتراضي كجامعة إلكترونية متميزة تقدم خدماتها التعليمية والبحثية والتقنية محلياً وإقليمياً وعالمياً وفقاً لأرقى معايير ومؤشرات الأداء العالمية.

م	الآليات	درجة المواءمة		
		كثيرة	متوسطة	خفيفة
عدد	مواظف			
١	بناء هيكل تنظيمي غير مفرط التعقيد يرتبط بهيكل أقل تعقيداً في إطار (www).			
٢	تجهيز بنية تحتية تقنية فائقة عمادها وسائل الاتصال بالشبكات المحلية والعالمية، تعتمد ارتباطات أكيدة من خلال الانترنت والانترانت والاكسبرانت.			
٣	اعتماد وإتاحة نماذج واستمارات لتوفير المعلومات على الموقع الإلكتروني للجامعة.			
٤	توفير الوسائل المناسبة من البرمجيات والتسهيلات الحاسوبية والطابعات والمساحات الرقمية وغير ذلك.			
٥	تنظيم ووكالة أساليب العلاقات والاتصالات الإدارية عبر الموقع الإلكتروني للجامعة.			
٦	أن توفر ميادين الجامعة تطبيقات نموذجية ومبدعة لفكرة الافتراضية.			
٧	إرشاد الطلاب إلى اختيار البرنامج الدراسي، مع توعيتهم بإجراءات التسجيل والتطبيقات العلمية والأدوات والوسائط المعلوماتية.			
٨	اعتماد آليات وأنماط العمل الإلكتروني الفوري (online).			
٩	تأمين التبادل بين مكونات الجامعة العلمية والإدارية من جهة والمواقع التي يمكنها خدمة أنشطة تلك المكونات.			
١٠	تأهيل كفاءات من أعضاء هيئة التدريس بالإعداد التقني والتكنولوجي الفائق لأعلى المستويات العالمية لتلبية متطلبات التدريس والبحث في الجامعة الافتراضية.			

١١	إعداد هيئة فنية تعي تفاصيل التنظيم والإدارة الناجحة لنموذج الجامعة الافتراضية.			
١٢	إنتاج البرامج والمناهج والمقررات الدراسية وفقاً للمعايير العالمية أكاديمياً وإلكترونياً.			
١٣	تكوين نظام إداري كفؤ يذلل العقبات أمام الطلاب والمستخدمين من خدمات الجامعة.			
١٤	صياغة أنظمة تقييم مستمرة لنظام القبول والاستيعاب، وللبرامج التي تقدمها الجامعة.			
١٥	توفير الحوافز المالية للمتميزين من المستخدمين والهيئة التدريسية والإدارية.			
١٦	الإفادة من الخبرات العالمية في تطوير نظام أمني يحفظ مستوى المعلومات ويضمن تداولها الآمن.			

مع خالص الشكر والتقدير،،،

الباحث



تحسين قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على إدارة أزمات الطوارئ : دراسة ميدانية

د. محمد غازي بهومي *

مقدمة:

إن التطورات الحضارية والتكنولوجية السريعة التي يشهدها العالم في العصر الحالي جعلت الحياة أكثر تعقيداً وعرضة للمواقف الصعبة والصراعات والأزمات والكوارث، فالمجتمعات كما يشير (بهاء الدين، ١٩٩٩ : ١٤٨) تحتاج إلى حماية من ظاهرة سيطرة التكنولوجيا المتقدمة على الحضارة والثقافة (Technopoloy)، تلك الظاهرة التي أوجدت أزمات اجتماعية وأخلاقية منها نفثى العنف، والتطرف والجريمة والإدمان، وحتى الانتحار في بعض الدول الأوروبية وأمريكا بعد وصول الفرد إلى اليأس الكامل في بعض الأحيان.

- ونضيف إلى ما سبق أن كثيراً من دول العالم معرضة أيضاً لكوارث بيئية طبيعية مثل الزلازل والفيضانات والعواصف المنمرة نتيجة التحديات البيئية والتي من أسبابها ارتفاع درجات الحرارة وتغيرات الطقس وارتفاع منسوب مياه البحار.
- إن الإزمات السلوكية والطبيعية المتجددة والتي تحمل في طياتها مخاطر لا حدود لها وتهدد حياة الأفراد والمباني والممتلكات دفعت رجال الفكر الإداري الحديث لاستحداث منهجية علمية لإدارة الأزمات لضمان كفاءة وقاعية الأداء في مواجهة أزمات الطوارئ، تلك المنهجية التي تقوم على الوفاية من الأزمات ومنع وقوعها

باستخدام البرامج الوقائية، هذا فضلاً عن الاستعداد لمواجهة أزمات الطوارئ عند تحديد إشارات الإنذار المبكرة ويتم ذلك من خلال التخطيط الاحتمالي والتدريب على الخطط حتى يمكن تنفيذها وقت حدوث الأزمات، وأخيراً التعلم من نتائج وقوع الأزمة حتى يمكن الاستفادة منها مستقبلاً.

إن المنهجية السابقة لإدارة الأزمات تتجاوز أسلوب الإدارة التقليدي برد الفعل (Reactive) والذي يسمى أيضاً أسلوب الإدارة بالأزمات (Management by Crisis) إلى أسلوب الإدارة بالمبادرة، أو أسلوب منع الأزمة قبل وقوعها (Proactive)، كذلك للتعلم من نتائج وقوع الأزمة للاستفادة منها مستقبلاً.

إن ما نريد تكديده هنا أن تلك المنهجية العلمية المستحدثة في إدارة الأزمات، والتي اتفق عليها غالبية كتاب الفكر الإداري المعاصر، تمثل عملية مستمرة ذات أطوار أو مراحل معينة تبدأ بمرحلة تسمى المنع / تقليل المخاطر من خلال البرامج الوقائية، ثم الاستعداد لمواجهة الأزمات في حالة ظهور مؤشرات إنذار مبكرة عن طريق التخطيط والتدريب، ثم مواجهة الأزمة وقت حدوثها بالاستجابة لها عن طريق تنشيط خطط إدارة الأزمات المعدة مسبقاً، وأخيراً استعادة النشاط المؤسسي والتعلم من نتائج الأزمة والاستفادة منها مستقبلاً في درء أزمات مستقبلية أو التعامل معها بكفاءة وفاعلية إذا حدثت.

يتضح مما سبق أن عملية إدارة الأزمات هي دورة متكاملة من الأنشطة تعكس نوعاً من الإدارة الوقائية والعلاجية في نفس الوقت لموقف الأزمة.



- وعلى مستوى قطاع التعليم، وفى بدايات القرن لحدادى والعشرين وحتى الآن أصبحنا نسمع وتطالعنا الصحف من وقت لآخر عن حدوث أزمات مدرسية فى الكثير من دول العالم، ومنها مصر بسبب تفاعل الظروف الدلخلية التى يعانى منها قطاع التعليم والظروف الخارجية المتمثلة فى تحديات ثورة الاتصال والتكنولوجيا، وتحديات الانفجار السكانى والتحديات البيئية.

- فى مصر، وهى ليست بمنأى أو عزلة عن دول العالم بسبب العولمة ولفتاح الثقافات على بعضها البعض، يشير (أحمد، ٢٠٠٢: ١٠٥، ١٢٤، ١٢٦) إلى أن الصحف المصرية تطالعنا من وقت لآخر عن حدوث أزمات مدرسية مثل سقوط جدران بعض الأبنية المدرسية على الطلاب، أو حوادث عنف مدرسى بين الطلاب بعضهم البعض، أو بين الطلاب والمعلمين، أو حدوث حالات تسمم غذائى بين الطلاب، أو انتشار مرض معد، أو نشوب حريق فى أحد المعامل أو الورش المدرسية. تلك الأزمات التى تظهر فجأة ثم تعاود الظهور مرة أخرى!! وأصبحت تلك الأزمات المدرسية المتكررة متوقعا حدوثها وبصورة أكثر حدة تهدد أمن وسلامة الطلاب والعاملين بالمدارس، وتجلب الكثير من الأضرار والخسائر إذا ما وقعت.

- إن الأزمات المدرسية التى يتكرر حدوثها من وقت لآخر تعد مؤشراً على أن الإدارة التعليمية والمدرسية ربما تتعامل مع الأزمات بالآلية المعروفة بثلاثية (القفلة - الأزمة - القفلة - وهكذا) حيث إنه يظهر الأزمة تحدث بقفلة لإنقاذ ما يمكن إنقاذه من آثار الأزمة من خلال التصريحات المتتالية للمسؤولين عنها (المتضاربة أحياناً) وتتدخل حالة الأزمة مرة أخرى فى حالة من الكمون العكسى حتى تعود الأمور إلى

وضع ما بعد الأزمة التي تدخل بها الإدارة مرحلة الغفلة، والتي يخرجها منها سوى أزمة جديدة، وهكذا تسير الأمور من غفلة إلى أزمة ثم بقطة.

- استناداً إلى ما تم طرحه من مقدمات، ولتوفير الأمن والسلامة للمجتمع المدرسي من خلال استخدام المنهج العلمي في إدارة أزمات الطوارئ المدرسية فإن الباحث يرى ضرورة كشف حقيقة واقع لمدارسنا في إدارة الأزمات، وتحديد مدى تنفيذها لأنشطة دورة إدارة الأزمات كما حدثتها أدبيات إدارة الأزمات المعاصرة.

- وبمعنى آخر فإن الباحث ليكون أكثر تحديداً بصدد إجراء تلك الدراسة من أجل معرفة مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والثنية الصناعية على تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات من أجل تحسين تلك القدرة، وخصوصاً أن تلك المدارس الثانوية العامة والثنية أكثر ما تعاني من أزمات بسبب طبيعة المرحلة التعليمية وأنشطتها، وخصائص مرحلة النمو لدى الطلاب والتي تتباين فيها الفروق الفردية من النواحي الجنسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وتشتد مما يندرج بوقوع أزمات سلوكية، هذا فضلاً عن وجود معامل وورش وأجهزة وتكون مدعاة لظهور أزمات مادية خطيرة مثل الحرائق وانهار أجزاء من المباني المدرسية..

مشكلة الدراسة:

إن فكرة إمكانية حدوث أزمات مدرسية قد تبدو بعيدة عن عقول الكثير من المسؤولين في قطاع التعليم، والحقيقة كما أوضحنا في مقدمة الدراسة أن مواقف الأزمات يمكن أن تحدث في أي وقت، وبدرجة كبيرة من الشدة مما يتسبب في أضرار وخسائر

كبيرة فى الأفراد والمباني والممتلكات، ويؤكد المعنى السابق (Nichols, 1997 : 66) بقوله "إن قليل من الأماكن التى يستطيع الفرد اعتبارها آمنة، فمواقف الأزمات تحدث باستمرار فى المدارس، وأن الكثير من تلك المدارس لا تستعد لمواجهة تلك الأزمات بفاعلية" وأن عدم الاستعداد لمواجهة الأزمة بشكل جيد يؤدي إلى نقص القدرة على إدارة موقف الأزمة المدرسية بفاعلية، وأن الاستعداد يعنى التخطيط الجيد الذى سوف يسهل الاستجابة السريعة والمنسقة للأزمة عندما تحدث.

وتشير (الحريزى، ٢٠٠٧ : ١٧٩) إلى أن وقوع الأزمة يعتبر فشلاً إدارياً ثريماً، وأنه من الضروري على متخذ القرار أن يكون حذراً وبقظاً فى تخطيطه ومتابعته، وأنه بحاجة إلى استخدام التفكير الإبداعي فى تعامله مع الأزمات باعتباره أحد أنواع حل المشكلات.

ومع التسليم بحدوث مواقف الأزمات المفاجئة التى تحمل فى طياتها ضغوطاً شديدة وأهمية الاستعداد لها عن طريق التخطيط العلمى ووضع سيناريوهات كاملة للأزمات المتوقعة فإن الواقع المدرسى الحالى، وواقع مدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية يشهد وقوع أزمات متكررة وخطيرة، ويتل على ذلك (أحمد، ٢٠٠٢ : ١٢٤ - ١٢٦) بقوله فى وصف بعض الصحف المصرية لبعض الأزمات المدرسية:-

- تصف صحيفة المساء ٨ سبتمبر ٢٠٠٠م حادث انهيار سقف أحد فصول مدرسة ثانوية وما ترتب على ذلك من اندفاع الطلاب على سلم المدرسة، وإصابة أكثر من ١٠٠ طالبة بخالات إغماء وإصابات طفيفة بسبب الذعر والهلع.

وتصف صحيفة الأهرام، ٥ فبراير ٢٠٠١م ظاهرة العنف فى المدارس، وأتى كما تقول الصحيفة أصبحت وجبة شبة يومية فى صفحات الحوادث، فهذا طالب يحاول

قتل صديقه أما باب المدرسة .. وهذان طالبان يحاولان حرق مدرستهما، وهذا تلميذ مشاغب يقذف بزميله من نافذة الفصل، هذا بالإضافة إلى إلقاء بعض الطلاب على زملائهم ماء النار، كذلك إصابة بعض المدرسين لطلابهم عند عقابهم الشديد.

- وفي مقال آخر يصف الأهرام بتاريخ ١ مايو ٢٠٠١م ظاهرة بلطجة المدارس وحيازة بعض الطلاب المتهمين بقتل زميل لهم أسلحة بيضاء (مطواة قرن غزال و 'سجنا').

وهكذا تتنوع الحوادث مشتملة على نشوب حرائق، وتسمم غذائي بين الطلاب نتيجة تناولهم وجبات غذائية غير صحية، وانتشار أمراض معدية، وعلى الرغم من حتمية وقوع الأزمات كما يشير (327 : Phelps, 1993) فإن أغلب المؤسسات والقيادات الإدارية تتعامل معها بصورة ضعيفة وغير مناسبة ومرد ذلك من وجهة نظره إلى أسباب هي:

- النقص الخطير في الدراسات الجيدة، والتي يمكن أن تعطي تطبيقات فعالة في مجال إدارة الأزمات.

- الأدوات والأساليب الإدارية غير الملائمة، والتي يمكن أن تساعد المؤسسات في منع وقوع الأزمات أو للتعامل معها.

- غياب المراجع التي يمكن أن تمد المديرين والمسؤولين عن الاتصالات ومتخذي القرارات بالمعلومات اللازمة في مجال إدارة الأزمات.

- واستناداً إلى ما سبق من تهديد تأتي الدراسة الحالية تكشف عن حقيقة واقع المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية في إدارة الأزمات من خلال طرح بعض الأسئلة على بساط البحث مثل ما مدى اعتماد تلك المدارس، بظروفها وإمكاناتها لمنع ومواجهة



الأزمات الطارئة؟ وما مدى قدرتها على الاستجابة الفعالة عند حدوث الأزمات الطارئة؟ وما مدى تنفيذها لخطط استعادة النشاط المدرسي؟ وما مدى الإفادة من نتائج الأزمات التي تحدث؟ تلك الأسئلة التي تعبر في مجملها عن أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ المفترض أن يقوم بها فريق إدارة الأزمات بالمدارس.

وحصرياً فإن مشكلة الدراسة تتبلور في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ من وجهة نظر عينة الدراسة؟ وكيف يمكن تحسين تلك القدرة؟ ويتفرع عن السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ المدرسية كما تحددها أدبيات الدراسة؟
٢. ما درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ من وجهة نظر عينة الدراسة في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية؟
٣. ما أثر متغيري نوع التعليم الثانوي، والخبرة السابقة للمشاركة في إدارة الأزمات على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ؟
٤. ما درجة استجابة عينة الدراسة حول الأزمات المحتمل حدوثها مستقبلاً في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية؟
٥. كيف يتم تحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعها في إدارة أزمات الطوارئ في ضوء نتائج الدراسة؟

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة إلى اختبار الفروض الصفرية الرئيسية التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ دورة إدارة أزمات الطوارئ تمزى لمعتبر خبرة للمشاركة في إدارة الأزمات.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتحديد الأزمات المحتملة.

ويمكن أن يتفرع عن الفروض الصفرية الرئيسية عدد من الفروض الصفرية الفرعية التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة المبع- / تقليل المخاطر في دورة إدارة أزمات الطوارئ.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستعداد في دورة إدارة أزمات الطوارئ.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستجابة في دورة إدارة أزمات الطوارئ.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة استعادة النشاط المدرسي في دورة إدارة أزمات الطوارئ.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة المنع / تقليل المخاطر في دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير الخبرة السابقة في إدارة الأزمات.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستعداد في دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير الخبرة السابقة في إدارة الأزمات.

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستجابة في دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير الخبرة السابقة في إدارة الأزمات.

٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة امتعاض النشاط المدرسي في دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير الخبرة السابقة في إدارة الأزمات.

٩. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما بتحديد الأزمات المحتمل حدوثها.

أهداف الدراسة:

تسعى للدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ، كما تناولتها أدبيات الدراسة.
٢. تحديد مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ.

٣. التعرف على أثر متغيري نوع التعليم الثانوي والخبرة السابقة في إدارة الأزمات على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ.
٤. التعرف على الفروق في الاستجابات بين عينتين من لجنة إدارة الأزمات في المدارس الثانوية انعاما والتقنية الصناعية فيما يتعلق بالأزمات المحتمل حدوثها.
٥. وضع خطة احتمالية لتحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعيتها في إدارة أزمات الطوارئ في ضوء نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة والحاجة إليها إلى إسهاماتها على المستويين الفكري والتطبيقي على النحو التالي:

١. تمدنا الدراسة برصيد فكري عن موضوع أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ، والتخطيط الاحتمالي كمنهج علمي لتحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعيتها في إدارة الأزمات، وخاصة أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في البيئة التعليمية حيث إن معظمها يدور حول الأزمات في شركات قطاع الأعمال، وفي الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية، ومن ثم فإن هذا يعد إثراء للأدب الإداري التربوي في مصر والدول العربية.
٢. تفيد نتائج الدراسة مديري المدارس الثانوية بنوعيتها، والمسؤولين بوزارة التعليم في التعرف على نواحي القصور في تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ في المدارس الثانوية المصرية.

٣. تساعد نتائج الدراسة على تحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعها في إدارة أزمات الطوارئ من خلال تحديد الأزمات المحتمل حدوثها واستخدام التخطيط الاحتمالي لمواجهة تلك الأزمات.

٤. تفيد نتائج هذه الدراسة مخططي البرامج للتدريبية في إعداد برامج تعمل بكفاءة وفعالية لإدارة أزمات الطوارئ من خلال تنمية مهارات الاتصال وتنسيق الجهود، وإدارة الوقت واتخاذ القرار السريع عند حدوث أزمة طارئة، وتخطيط السيناريوهات.

٥. يمكن أن تساعد الدراسة في تنمية وعي المعلمين والمديرين وأولياء الأمور ببعض الأزمات المحتمل حدوثها وخصائصها وكيفية التعامل معها.

مصطلحات الدراسة:

تتناول الدراسة المصطلحات ذات الصلة وهي:

(القدرة، الأزمة، إدارة الأزمات، تحسين القدرة على إدارة الأزمات)

١- القدرة (Ability):

وقد عرفها قاموس التربية على أنها: "القوة الفعلية الموجودة لدى الفرد أو المؤسسة لإنجاز عما ما والتكيف بصورة ناجحة" (1 : 1973, Good)، هذا في حين أن تومسون (Tomson, 1972) يشير إلى أن القدرة "هي إمكانية أداء استجابة ما" (المشار إليه في صالح، ١٩٧٢ : ١١)، كما (كنعان، ١٩٩٩ : ٣٠٥) فيعرف القدرة "على أنها المقدرة على القيام بأعمال ذهنية أو حركية"، ويضيف (دسوقي، ١٩٨٨ : ٣٩) معنى أكثر شمولاً حيث يرى أنها "المعرفة أو المهارة الحاضرة وما يمكن إثباته منها من خلال الأداء وتشمل كل من الاستعداد والإنجاز".

المجلد الرابع عشر



٢- الأزمة، الأزمة المدرسية: Crisis, School Crisis

تتعدد المفاهيم المتعلقة بالأزمة شأنها شأن المفاهيم التى تتناولها العلوم الإنسانية والاجتماعية وذلك لاختلاف المفكرين والدارسين فى التعامل مع ظاهرة الأزمة، والمنظور الفكرى الذى ينظرون به للأزمة، فمن منظور إدارة الأعمال أشارت (شريف، ١٩٩٨ : ٤٤) إلى أن الأزمة هي: "حدث غير مرغوب فيه، ويهدد بخطرورة الوجود للمنظمة، وأنها حدث غير متوقع يوقف العمليات الطبيعية فى المنظمة، ولا يمكن للتعامل معها باستخدام الإجراءات الروتينية العادية، وتتطلب استجابة إدارية منسقة فورية للمواجهة"، ويؤكد (هلال، ١٩٨٥ : ١٩) للمعنى السابقة للأزمة إلا أنه يرى "أنها نتيجة نهائية لتراكم عددمن التأثيرات أو حدوث خلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيسية للنظام ويشكل تهديدا صريحا واضحا لبقاء المنظمة.

ومن المنظور التربوى يرى بروك وآخرون (Brock, Sandoval and 16 : 1996 Lewis) أن الأزمة المدرسية هي "لحداث مفاجئة غير متوقعة تتمتع بخاصية الطوارئ، ولها قدرة على التأثير على المجتمع المدرسى من طلاب ومعلمين وتسبب لهم ردود أفعال قوية عاطفية وتكون بعيدة عن الخبرات المألوفة للأفراد فى المدرسة مما يسبب صعوبة فى التعامل معها".

يرى الباحث مستفيداً مما سبق أن الأزمة المدرسية هي: موقف أو حدث غير مرغوب فيه لأفراد المجتمع المدرسى من طلاب ومعلمين وإداريين، وكذلك أفراد المجتمع المحلى ينتج عن تغييرات فى بيئة المدرسة الداخلية أو الخارجية أو هما معاً ليخرج المدرسة عن إطار العمل المعتاد والعائوف ويتضمن قدراً من المفاجأة وضيق الوقت

والخطورة، ويطلب الموقف استخدام أساليب إدارية تقوم على المشاركة والتنسيق بين الجهود والسرعة والدقة في رد الفعل ويفرز الموقف أثراً مستقبلياً تحمل في طياتها فرصاً للتعلم (المزيد من التفصيل عن الأزمة يتم الرجوع إلى خصائص الأزمة).

٣- إدارة الأزمات: Crisis Management

يعرف (الأفندي، ١٩٩٤ : ٨٨) إدارة الأزمات من منظور سياسي على أنها "تهدف إلى تحقيق درجة استجابة سريعة وعالية وفعالة لظروف المتغيرات المتسارعة اللازمة لدرء الأخطار قبل وقوعها، والتحكم واتخاذ القرارات الحاسمة لمواجهةها وتقليل أضرارها، وتغيير الدعم الضروري لإعادة التوازن إلى حالتها الطبيعية".

ومن منظور إدارة الأعمال تعرف إدارة الأزمات على أنها "العملية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولدة للأزمات، وتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة لمنع أو الإعداد للتعامل مع الأزمات بأكثر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية وبما يحقق أقل قدر ممكن من الأضرار للمنظمة وللبيئة والعاملين، مع ضمان العودة للوضع الطبيعي في أسرع وقت ممكن وبأقل تكلفة ممكنة، وأخيراً دراسة أسباب الأزمة لاستخلاص النتائج لمنع حدوثها أو تحسين طرق التعامل معها مستقبلاً، مع معاولة تعظيم الفائدة الناتجة عنها إلى أقصى درجة ممكنة" (الحملوي، وشريف، ١٩٩٧ : ١٢١).

ومن المنظور التربوي يرى (Olson, : 6) أن إدارة الأزمات هي "عملية الإدارية التي تطور آتلة إستراتيجية مرشدة، واستجابات لمواقف الأزمات المدرسية عن



طريق فريق إدارة الأزمات المدرب على مهارات إدارة الأزمات، وتعبئة الموارد الداخلية والخارجية للتقليل من الأضرار والخسائر، وحماية المباني، وضمان الأمن والأمان المدرسى للطلاب والعاملين بالمدرسة، والفرد المجتمع المحلي".

ويضيف مركز السلامة المدرسية بالولايات المتحدة الأمريكية معانى أخرى، فإدارة الأزمات تمثل مجموعة الإجراءات المدرسية المتخذة للتحكم فى أحداث الأزمات لتقليل الخسائر والتي تحتوى على قرارات جيدة للتعامل مع ظروف ضغط الوقت وعدم التأكد، كما تتضمن التخطيط المسبق وبناء الشراكة ومهارات حل المشكلات (The National School Safety Center, 2004 : 2).

ويرى الباحث أن إدارة الأزمات فى المدرسة هي: العملية التي تهدف إلى مواجهة الأزمات المدرسية قبل أن تحدث عن طريق البرامج المدرسية الوقائية، والقدرة على التنبؤ بالأزمات المدرسية المحتملة بأشكالها وأحجامها وأوقات حدوثها عن طريق جمع المعلومات وعلامات الإنذار المبكرة والاستعداد لمواجهتها عن طريق التخطيط ووضع السيناريوهات المحتملة واتخاذ التدابير وتعبئة كافة الموارد المادية والبشرية والمالية للتعامل معها وقت حدوثها، هذا بالإضافة إلى استخلاص الدروس المستفادة من نتائج الأزمة لتعلم منها مستقبلاً، وبهذا المعنى فإن إدارة الأزمات عملية علمية مستمرة ذات نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات، وهي فى ذات الوقت تتبع المنهج الإدارى المواقفى الذى يتعامل مع ظروف الأزمات المدرسية، أعنى ظروف ضغط الوقت وعدم التأكد وسرعة اتخاذ القرار المبني على الدراية والتخطيط المسبق والخبرة.

فهى عملية لا تقتصر على الاستجابة للأزمات بل العمل على منع حدوثها والتعلم منها إذا حدثت.

التعريف الإجرائى لإدارة الأزمات المدرسية الطارئة:

وتعرف إدارة أزمات الطوارئ المدرسية إجرائياً بأنها العملية العلمية المستمرة التي تعتمد أسلوب التخطيط منهاجاً وتتبدى فى مجموعة الإجراءات والأنشطة المفترض أن يقوم بها فريق إدارة الأزمات بالمدرسة والمشاركون من المدرسة والمجتمع المحلى، وتشتمل على المجالات الأربعة لدورة إدارة الأزمات طبقاً للمقياس الذي صممه الباحث وهى: أنشطة المنع / تقليل المخاطر، الاستعداد لمواجهة الأزمات المدرسية، الاستجابة لمؤلف الأزمات الطارئة، استعادة النشاط المدرسى، (المزيد من التفصيل: راجع دورة إدارة أزمات الطوارئ).

تحسين قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على إدارة الأزمات:

من المصطلحين السابقين: القدرة، إدارة الأزمات يمكن للباحث أن يعطى التعريف التالى: النهوض بمقدرة وإمكانية المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على أداء أنشطة دورة إدارة الأزمات بكفاءة وفاعلية عن طريق استخدام التخطيط، والتخطيط الاحتياطى منهاجاً حتى يمكن مواجهة الأزمات المحتملة فى المدرسة والتقليل من الأضرار والخسائر إلى أعلى درجة ممكنة فى الطلاب والعلمين والمباني والممتلكات المدرسية، هذا فضلاً عن استخدام المنهج الوقائى الذى يمنع وقوع الأزمات المدرسية، وتعتمد وسائل

تحقيق قدرة المدارس الثانوية بنوعها على إدارة أزمات الطوارئ على النتائج التى تسفر عنها قياس واقع إدارة الأزمات بتلك المدارس.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بما يلى:

١- الحد الموضوعى:

- يتسع مفهوم الأزمة المدرسية ليشمل الأزمات السلوكية للطلاب مثل حوادث التمرد وعنف الطلاب، أو تسرب أسئلة الامتحانات، أو انتشار مرض معدٍ أو تسمم غذائى ولا يقتصر على أزمات الحرائق أو الانهيارات فى المباني أو الكوارث الطبيعية مثل الزلازل والمواصف المدمرة.
- يتسع مفهوم إدارة الأزمات ليشمل المنهج الوقائى والعلاجى فى إدارة أزمات الطوارئ المدرسية، وهذا يعنى أنه يشمل على البرامج الوقائية المدرسية لمنع وقوع الأزمات، هذا فضلاً عن التعلم من نتائج الأزمة، وهذا يتفق مع الاتجاهات الحديثة فى إدارة الأزمات التى تتخطى المفهوم السائد التقليدى لذى كثير من الدول للنامية والذى يركز على الاستجابة لموقف أزمة الطوارئ.
- يضيق موضوع الدراسة ويتعمق ليتعامل مع أكثر الأزمات احتمالاً فى الحدوث من وجهة نظر عينة الدراسة، وهذا يعنى التخطيط الاحتمالى لموقف أزمة معينة، وليس التخطيط بشكل عام لأزمات متعددة، وإن كانت أسس التخطيط وعناصره واحدة إلا ان التطبيق هنا فى الدراسة على أزمة معينة محتملة.

٢- الحدد المكاني:

تقتصر الدراسة على المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية في محافظة الإسكندرية من خلال عينة ممثلة للمناطق التعليمية المختلفة.

٣ الحدد البشري:

تقتصر الدراسة على عينة عشوائية ممثلة من لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية والتي حدد تشكيلها القرار الوزاري رقم (٣١) بتاريخ ٢٠٠٣/٣/٢ بشأن تأمين المنشآت والأفراد بوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤: ١).

الحدد الزماني:

العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ والذي طبقت فيه أدوات الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- نوع التعليم الثانوي (ثانوي عام ، ثانوي فني صناعي)
- خبرة المشاركة في أزمات سابقة (لا توجد خبرة ، توجد خبرة)

المتغير التابع: تنفيذ مجالات وأنشطة دورة إدارة الأزمات المدرسية الطارئة من خلال استجابات عينة الدراسة على الاستبقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المجلد الرابع عشر



لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها يستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على الوصف والتحليل والمقارنة والتحسين ويوضح ذلك من خلال جمع المعلومات عن موضوع الأزمات المدرسية وكيفية إدارتها، وتقديم إطار نظري يحتوي على مفاهيم تتعلق بالأزمة من أكثر من منظور، ودورة إدارة الأزمات بمراحلها المختلفة وفقاً لما تحدده أدبيات الإدارة المعاصرة في مجال إدارة الأزمات مما يفضي في النهاية إلى تصميم مقياس لمعرفة مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية في إدارة أزمات الطوارئ من خلال درجة تنفيذها لأنشطة دورة إدارة الأزمات، هذا بالإضافة إلى المقارنة بين قدرة تلك المدارس الثانوية بنوعيتها في إدارة الأزمات، ومحاولة تفسير الفروق في درجة التنفيذ إذا وجدت، وكذلك معرفة أثر متغير خبرة المشاركة في أزمة سابقة على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات. وأخيراً تحسين قدرة المدارس الثانوية عليها عن طريق التخطيط المسبق لأكثر الأزمات احتمالاً في الوقوع مستقبلاً من وجهة نظر عينة الدراسة.

مما تقدم يعرض الباحث لإجراءات الدراسة على النحو التالي:

أولاً: الإطار النظري للدراسة ويشتمل على:

- مفاهيم الأزمة وخصائصها.
- اندماج بين مفهوم الأزمة، وبعض المفاهيم الأخرى.
- تصنيف الأزمات المدرسية (أنواعها).
- دورة إدارة أزمات الطوارئ وفقاً لأدبيات الفكر الإداري المعاصر.
- المخوقات التي تحول دون فاعلية إدارة أزمات الطوارئ المدرسية.

نانيا: الإطار الميداني للدراسة ويشتمل على:

- تصميم استبانة تعتمد على أنشطة دورة إدارة الأزمات بهدف قياس مدى تنفيذ المدارس الثانوية العامة والفنية للصناعية لتلك الأنشطة من وجهة نظر عينة الدراسة، وقياس الفروق في درجة تنفيذ تلك الأنشطة وفقاً لمتغيري نوع التعليم الثانوي، وخبرة المشاركة في إدارة أزمات سابقة، هذا فضلاً عن معرفة الأزمات الأكثر احتمالاً في الحدوث مستقبلاً من وجهة نظر عينة الدراسة، ومعرفة الفروق في الاستجابات لدى عينة الدراسة.
- إجراء التعديلات على الاستبانة بعد عرضها على المحكمين ووضع الاستبانة في صورتها النهائية.
- موافقة وزارة التربية والتعليم على تطبيق أداة الدراسة.
- التحقق من ثبات الاستبانة بتوزيعها على عينة استطلاعية، وحساب معامل الاتساق الداخلي (الفا - كرونباخ).
- تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من أعضاء لجان إدارة الأزمات ممثلة للمدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية المصرية بمحافظة الإسكندرية، وذلك من خلال مقابلات الباحث لأعضاء تلك اللجان.
- رصد وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).
- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.
- استخلاص نسب تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ بالمدارس الثانوية بنوعيتها، وتحديد أكثر الأزمات احتمالاً في الحدوث من وجهة نظر عينة الدراسة بهدف



- التخطيط الاحتمالي لتلك النوعية من الأزمات من أجل تحسين قدرة المدارس على إدارة أزمات الطوارئ.
- تقديم بعض التوصيات.

الإطار النظري للدراسة

في الإطار المحدد يمكن للباحث أن يعرض المكونات التالية:

مفاهيم الأزمة وخصائصها:

بعد تعريف الأزمة موضوعاً على جانب كبير من الأهمية، فهو يكتسب أهميته من خلال حاجة أي مؤسسة، ومنها المدرسة، إلى تحديد واضح إلى ما يسمى أزمة علي خلاف مفاهيم أخرى بسيطة مثل التهديد أو المشكلة التي لا ترقى لمستوى الأزمات، وعليه فإن الباحث يعرض لأهم مفاهيم الأزمة في محاولة لاستخلاص أهم الخصائص التي تتميز بها لمساعدة القيادات المدرسية على تحديدها.

ففي مجال إدارة الأعمال استعرضت (شريف، ١٩٩٨ : ٤٤ - ٤٦) عدداً من التعريفات حول الأزمة منها ما يركز على موقف الأزمة وما يتضمنه من تهديد أو خطر حيث عرفها (Muller, 1985) بأنها 'حدث غير مرغوب فيه يهدد بخطورة الوجود المستمر للمنظمة'، ومنها ما يركز على نتائج الأزمة وأهمية الاستعداد لمواجهتها حيث عرف (Bieber, 1988) الأزمة بأنها نقطة تحول في أوضاع غير مستقرة ويمكن أن تقود إلى نتائج غير مرغوبة إذا كانت الأطراف المعنية غير قادرة وغير مستعدة على احتوائها؛ ومنها ما يركز على الاستجابة المطلوبة لمواجهة الأزمة حيث عرف (Straks, 1989) الأزمة بأنها حدث غير متوقع، ويتطلب استجابة إدارية منسقة فورية، وربما يتطلب اتخاذ قرار على مستوى عال، ومن التعريفات ما يركز على الجانب الإيجابي والسلبى للأزمة حيث عرفها كل من (Nudell & Antokal, 1988) على أنها نقطة



التحول في أي طوارئ، وفاعلية إدارة الأزمات تسمح للمنظمة بأن تعظم من الفرص وتقلل من المخاطر التي تواجهها، ويضيف (Torrington, 1989 : 95) أن الأزمة هي "حدث مفاجيء غير متوقع تتشابه فيه الأسباب بالنتائج، وتتلاقح الأحداث بسرعة كبيرة لتزيد من درجة المجهول لما يحدث مستقبلاً، وتجعل متخذ القرار في حيرة بالغة تجاه أي قرار يتخذ، وقد تفقده القدرة على التصرف والسيطرة.

أما موروي وكوتلمان (Muro & Kottman) المشار إليهما في (كامل، ٢٠٠٤ : ٧) فيشيران إلى أن الأزمة في مجال علم النفس هي "نوع من الضغط الشديد الذي يؤثر تأثيراً سلبياً على قدرة الفرد على التفكير والتعامل بفاعلية مع هذه المواقف ويدركها الفرد على أنها تهديدات ومثيرة للتوتر والقلق.

وفي مجال السياسة، عرفها كورال بل (Coral Bill) (المشار إليه في غنيم، ٢٠٠٦ : ٢) على أنها "ارتفاع الصراعات إلى مستوى يهدد بتغيير طبيعة العلاقات الدولية" ويرى أنها موقف مفاجيء تنجم فيه العلاقات بين طرفين أو أكثر نحو المواجهة بشكل تصعيدي نتيجة التعارض القائم في المصالح والأهداف.

وأشار (حجي، ١٩٩٥ : ٤٤٩) وهو ممن يكتبون في مجال الإدارة التعليمية أن الأزمة هي نقطة تحول في سلسلة من الأحداث المتتابعة تسبب درجة عالية من التوتر، وتقود إلى نتائج غير مرغوبة، وبخاصة في حالة عدم وجود استعداد أو قدرة على مواجهتها، وأشار أيضاً في (ص ٤٥١) إلى أن الأزمة تمثل اضطراباً وتحول دون تحقيق الأهداف الموضوعية وتتطلب إجراءات فورية للحيلولة دون تفاقمها والعودة بالأمور إلى حالتها الطبيعية.

- مما سبق يمكن للباحث أن يستخلص الخصائص التي تتصف بها الأزمة عموماً، والأزمة المدرسية خصوصاً وهي:
- مهددة لاستقرار المؤسسة: شعور الأطراف المشاركة في الأزمة بأنهم لن يستطيعوا المحافظة على أهداف المؤسسة ومواردها، والتهديد علامة إنذار للمتابع والأخطار.
- موقف طوارئ: ويعني فجائية الحوادث وصعوبة تحديد زمان وقوع الحادث مما يفقد متخذي القرار المدرسي السيطرة على الموقف إذا لم يكونوا مستعدين ومستعدين ومسؤولين بخططه تساعد على التدخل ومواجهة الأزمة للتقليل من مخاطرها وأضرارها.
- شبيب الأزمة صدمة وتوتر: تضعف الصنعة والتوتر إمكانيات رد الفعل المؤثر لندي الإدارة المدرسية والمشاركين معها.
- ضغط الوقت: إدراك متخذي القرار المدرسي أن الوقت المتاح محدود مما يصعب من فاعلية احتواء الأزمة عند وقوعها.
- غموض في المعلومات وتضاربها في أحيان كثيرة: حيث تنود ظروف عدم التأكد والشك والريبة وعدم وضوح الرؤية (6 : 1986, Raphael).
- تعتبر نقطة تحول (Turning Point) تميز النتائج عن الأوضاع الطبيعية قبل موقف الأزمة.
- تتطلب مواجهة سريعة وفعالة لاحتواء موقف الأزمة وتقليل الآثار الضارة عن طريق التنسيق في الجهود والمشاركة بين الأطراف بفعالية، وتنظيم أنشطة مبتكرة غير مألوفة ودرجة عالية من الأداء.
- تعبئة الموارد المالية والبشرية وحسن توظيفها في إطار مناخ تنظيمي يتسم بدرجة عالية من الاتصالات الفعالة.



التداخل بين مفهوم الأزمة وبعض المفاهيم الأخرى:

تشير (شريف، ١٩٩٨ : ٤٨) إلى أن هناك خلطاً وتداخلاً بين مفهوم الأزمة والمفاهيم الأخرى مثل التهديد والمشكلة والكارثة، وهذا يستلزم من الباحث إجلاله لتلك المفاهيم فى إطار علاقتها بمفهوم الأزمة حتى يمكن مساعدة إدارة المدرسة على التفريق بين ما هو أزمة مدرسية وغير ذلك من المفاهيم الأخرى.

فالتهديد (Threat) هو علامة أو إنذار للمخاطر الممكن حدوثها قبل حدوث الأزمة، فى حين أن المشكلة (Problem) تمثل عائق يحول بين الفرد والهدف الذى يسعى إلى تحقيقه، وهى درجة بسيطة من درجات الأزمة، وقد تكون سبباً فى تفجير الأزمة، ولكنها ليست الأزمة فى حد ذاتها، وتحتاج عادة إلى جهد منظم للتعامل معها وحلها، أما الكارثة (Disaster) فهى أكثر المفاهيم التصاقاً بمفهوم الأزمة، وهى تعبر عن حالة مدمرة حدثت فعلاً، وإنها ضرر مادي أو غير مادي أو هما معاً، وقد تكون أسباب الكارثة طبيعية لا تدخل للإنسان فيها مثل الزلازل والعواصف المدمرة، وقد تكون نتيجة تراكمات وأخطاء بسبب الإنسان، وتسبب الكارثة عادة خسائر كبيرة فى الأفراد والمباني والممتلكات مما يستدعى المواجهة السريعة لاحتواء الموقف وللكارثة درجة أشد من الأزمة حيث يمكن أن تكون نتيجة كمون مجموعة من الأزمات.

تصنيف الأزمات (أنواعها):

يعد تحديد أنواع الأزمات التى تتعرض لها المؤسسات ومنها المدرسة أحد المتغيرات الأساسية المهمة لبناء برنامج فعال لإدارة الأزمات، والأزمات المحتملة حدوثها متعددة وتختلف باختلاف زمالة المؤسسة وطبيعة الأنشطة التى تقوم بها، وهى وليدة

مجتمعاتها وتؤثر على المجتمع الذي حدثت فيه وتفاعلت مع ظروفه ومعطياته، ومن ثم يجب تحديد نوع الأزمة المحتملة بدقة حتى يمكن تشخيصها والتعامل معها بفاعلية عند حدوثها.

ويشير (أحمد، ٢٠٠١ : ٣٤) إلى أن الأزمات يمكن تصنيفها إلى:

١ - حسب البعد الزمني: تنقسم إلى:

- أزمات متكررة الحدوث، وهي التي لها مؤشرات إنذار مبكرة يمكن الاستفادة منها في إدارة الأزمة وإمكانية توقع حدوثها.
- أزمات مفاجئة، وهي التي تحدث دون سابق إنذار وبالتالي يصعب توقع حدوثها مثل الزلازل والعواصف المدمرة.

٢ - حسب شدة الأثر: وتنقسم إلى:

- أزمات شديدة الأثر، وهي الأزمات التي يصعب التعامل معها.
- أزمات محدودة الأثر، وهي الأزمات التي يسهل التعامل معها.

٣ - حسب الآثار الجانبية الناتجة عنها: وتنقسم إلى:

- أزمات لها آثار جانبية ومضاعفات غير مباشرة.
- أزمات ليس لها آثار جانبية.

٤ - حسب مراحل تكوينها: وتنقسم إلى:

- أزمة في مرحلة الإنشوء.



- أزمة فى مرحلة التصعيد.
- أزمة فى مرحلة الاكتمال.
- أزمة فى مرحلة الزوال.

٥- حسب طبيعة الأزمة وتنقسم إلى:

- أزمات سلوكية: وهى التى ترجع إلى سلوك الإنسان مثل حوادث العنف المدرسى، انتشار مرض معد، تسمم غذائى بين الطلاب، انتشار مواد مخدرة.
 - أزمات غير سلوكية: مثل نشوب حريق، انهيار جزء من مبنى مدرسى.
- (الباحث).

دورة إدارة ازمات الطوارئ المدرسية وفقاً لأدبيات الفكر الإدارى المعاصر:

تتفق أغلب الكتابات على ان دورة إدارة أزمات الطوارئ تمر بأربع مراحل أساسية، كل مرحلة تحتوى على عدد من الأنشطة التى تقوم عليها عملية التخطيط لإدارة الأزمات، وتلك المراحل هى:

١ مرحلة المنع / تخفيف حدة الأزمة وتقليل المخاطر

Prevention / Mitigation

- وهدف تلك المرحلة هو الإقلال من الحاجة إلى الاستجابة ضد وقوع الأزمة عن طريق الحماية الدائمة من الأزمات أو التقليل من تكرار / شدة الحوادث الخطيرة وعمل قياسات وفحوصات شاملة لتسكين وتلطيف المخاطر للتقليل من آثار الأزمات

على الأفراد والمباني المدرسية والممتلكات، والتقليل من تكاليف الاستجابة للطوارئ واستعادة النشاط المدرسي.

- يتم في هذه المرحلة تقدير درجة المخاطر (Risks)، والعوامل التي يمكن أن تضعف من مقاومة الأزمة ونحول أو تقلل من نجاح الاستجابة لها (Vulnerability).

- ومن الأنشطة التي يمكن أن تمنع من وقوع أزمات مدرسية أو تقلل من المخاطر ما يلي:

- تقدير المخاطر المادية والتهديدات السلوكية المحتملة، مثل الانهيارات في المباني المدرسية أو حوادث العنف المدرسي، أو نشوب حرائق، أو احتمال وقوع حالات تسمم غذائي إلى غير ذلك وتحديد ما هو مطلوب عمله من برامج تجاه تلك التهديدات والمخاطر المحتملة.

- وضع قواعد سلوكية واضحة لضبط سلوك الطلاب في المدرسة.

- تجهيز نظام الأمن في المدرسة بمعدات متطورة حماية المباني والطلاب والعاملين بالمدرسة.

- تقييم دوري للثقافة المدرسية بما تشمله من عادات واتجاهات وسلوكيات الطلاب والعاملين.

- تدريس بعض الموضوعات في المناهج المدرسية مثل العلوم والدراسات الاجتماعية للوقاية من التهديدات والمخاطر.

- تقديم برامج إضافية تساعد الطلاب على التحكم في الغضب وحل الصراعات لتفادي حوادث العنف المدرسي.



- دعم الطلاب والعاملين بالمدرسة الذين يكتشفون المخاطر المهددة ويقومون للإبلاغ عنها.
- الاهتمام بعلامات الإنذار المبكر التى تنبئ بوقوع أزمات محتملة.
- إجراء فحوصات سلامة شاملة دورية للمبنى المدرسى وتجهيزاته، بمعنى التأكد من جاهزية أجهزة الطوارئ للعمل، وتحديد عدد الأفراد الذين تم تدريبهم، والتأكد من سلامة أجهزة الاتصال من حيث الكم والنوع ... الخ.

٢- مرحلة الاستعداد (Preparedness):

- تتمثل عملية الاستعداد فى عملية التخطيط لمواجهة عدد من الأزمات، أو التخطيط الاحتمالى لمواجهة أزمة معينة تشير إليها علامات الإنذار المبكر وذلك عن طريق وضع خطط تسهل الاستجابة السريعة والمنسقة والفعالة عندما تحدث الأزمات المدرسية. هذا بالإضافة إلى اختبار الخطط والتدريب عليها باستخدام أساليب التدريب وتمارين سيناريوهات المحاكاة، والتى منها سيناريو التنبؤ، سيناريو المقطع التقصيلى للنتائج... الخ، وكذلك التدريبات العملية على خيارات الاستجابة للطوارئ مثل تدريب الإخلاء وتدريب الاختباء الخ.

وضع سيناريوهات متعددة تمثل أفضل سيناريو، وأسوأ سيناريو للتعامل مع الأزمة، والسيناريو عملية غامضة وشاقة، وذلك لأن السيناريو مسلسل متوقع للأحداث والنتائج المتوقعة، وبمعنى آخر فهو تصور لما يمكن أن يحدث وردود الأفعال لكل حدث (What If) ماذا لو حدث هذا؟ ويتم وضع السيناريو عن طريق إطلاق العنان للعصف الذهنى لفريق إدارة الأزمات، ثم تختار أفضل البدائل المقترحة لمواجهة

الأزمة بعد عمل دراسة جدوى لكل بديل على أساس تكلفة البديل والعائد، مع الاهتمام بعمل سيناريوهات بديلة للتعامل مع الأزمة في حالة تطورها.

- وأفضل سيناريو لمواجهة الأزمة المدرسية هو السيناريو التي تكون فيه المدرسة في أفضل استعداد لمواجهة الأزمة، وتم تحديد الأفراد المسؤولين عن التعامل مع الأزمة، وبدائلهم وتعريفهم بمسؤولياتهم تجاه الأزمة، وتوفير الموارد اللازمة للطوارئ المحتملة، وبمعنى آخر فإنه في أفضل سيناريو يتم تجميع كل العوامل التي تعطي قوة وقدرة للمدرسة لإدارة الأزمة التربوية من حيث وجود شبكة معلومات، ونظام اتصالات وتسجيل لعلامات الإنذار المبكر وإبلاغها، أما أسوأ سيناريو ففيه تكون الاستعدادات عند أدنى مستوى ممكن، وتقع سلسلة من الأزمات غير المتوقعة، ويتم تجاهل علامات الإنذار المبكر، وتكون وسائل احتواء الأضرار غير فعالة، ويكون هناك فشل في استعادة النشاط، وعدم إكمال الدروس، ويكون هناك تحليل خاطئ للمخاطر، وانتهاء خطوط الاتصال ووقوع عدد من الضحايا.

ويجب على أنشطة الاستعداد للأزمات المدرسية أن تحتوي على:

- تشكيل فريق لإدارة الأزمات يتكون من مدير المدرسة، وكيل المدرسة، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، واحد أو اثنين من المعلمين، طبيب، مسئول أمن.
- تصميم خطة عامة لأزمات متنوعة، وخطة احتمالية لطوارئ معينة.
- تنسيق خطط إدارة الأزمات بالمدرسة مع خطط المنطقة التعليمية.
- إنشاء مركز قيادة عمليات حوادث الطوارئ المحتملة.



- تحديد المسؤولين المشاركين فى فريق إدارة الطوارئ.
- إعداد قائمة بأرقام تليفونات لمستجيبى الطوارئ.
- وضع إجراءات للاتصال مع العاملين بالمدرسة ومستجيبى الطوارئ من المجتمع المحلى وأولياء الأمور.
- وضع خطة إعلامية للتعامل مع وسائل الإعلام عند حدوث أزمات الطوارئ.
- تخصيص ميزانية محددة للتدريبات والتدريبات العملية لمواجهة الطوارئ.
- إجراء تمرينات سيناريوهات المحاكاة للتخفيف من حدة الأزمة.
- إجراء تدريبات عملية للطلاب على عمليات الإخلاء والاختباء.
- إجراء تدريبات لفريق إدارة الطوارئ على إدارة الوقت لسرعة التدخل فى الحوادث الخرجة.
- إعداد بروفييل مدرسى يشتمل على خرائط توضح عدد المباني والفصول الدراسية، ومدخل ومخارج الطوارئ.
- مراجعة خطط إدارة الأزمات باستمرار فى ضوء نتائج أنشطة التدريب.

٣- مرحلة الاستجابة لأزمات الطوارئ (Response):

يطلق على تلك المرحلة مرحلة احتواء الأضرار أو الحد منها، وهى مرحلة يتم فيها حشد الجهود لمواجهة أثناء وقوع الأزمة لمنع انتشارها لباقي أجزاء المدرسة ونوعها إلى مسارات أخرى، وفي هذه المرحلة أيضاً يتم تحويل خطة الطوارئ (الخطة

الاحتمالية) إلى خطة العمليات حيث يتم التركيز على عمليات الاستجابة من إسعافات وتمويل ونقل وإمدادات.

يجب أن تحتوي مرحلة الاستجابة على الأنشطة التالية:

- تنشيط نظام قيادة عمليات الأزمة من إسعافات أولية وإنقاذ ونقل وإمدادات.
 - تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء واختباء.
 - تنشيط إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ من مستشفيات ولقنسام الحريق والإنقاذ والشرطة.
 - تنسيق جهود إدارة الأزمة بالمدرسة مع جهود المنطقة التعليمية والمشاركين من المجتمع المحلي.
 - ضبط الشائعات لعدم تفاقم نطاق الأزمة.
 - تعيين متحدث رسمي للإجابة عن استفسارات وسائل الإعلام.
 - القيام بإجراءات تقلل من شدة الصدمة والتوترات الناشئة عن موقف الأزمة.
- ويجب على قيادة عمليات الأزمة أن تتصف بسمات منها القدرة على تقدير الموقف والهدوء، والقدرة على المشاركة والتفاعل مع الآخرين ومهارة للتفاوض (Decker, 1997: 3).

٤- مرحلة استعادة النشاط المدرسي (Recovery):

- تعبر تلك المرحلة عن وجود خطط طويلة وقصيرة المدى لإعادة الأوضاع والنشاط المدرسي إلى ما كان عليه قبل وقوع الأزمة، وهي بهذا تمثل عملية إصلاح وإعادة

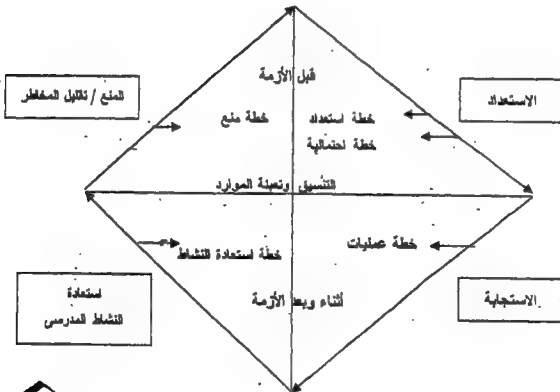


تأهيل للأفراد الذين أصيبوا بأضرار معينة، وتستوجب تلك المرحلة توفير قدرات فنية وإدارية وإمكانات كبيرة ودعمًا عاليًا، ويجب أيضاً فى تلك المرحلة التعامل مع الحاجات العاطفية للطلاب والعاملين بالمدرسة والآباء.

- وفى تلك المرحلة أيضاً يتم التحليل والتقييم والتعلم من نتائج الأزمة، حيث يتعلم معرفة نواحي القوة والضعف فى الاستجابة لموقف الأزمة، حتى يمكن الاستفادة منها مستقبلاً، كما يجب إجراء تعديلات على خطة إدارة الأزمات فى ضوء الدروس المتعلمة، وأخيراً تسجيل أحداث موقف الأزمة والإجراءات التى اتبعت.

والشكل التالى يوضح دورة إدارة الأزمات بمراحلها الأربعة:

دائرة مفاهيمية لإدارة الأزمات



المعوقات التي تحول دون فاعلية إدارة أزمات الطوارئ المدرسية:

يرى الباحث أن المعوقات التي تحول دون فاعلية إدارة أزمات الطوارئ بالمدرسة ترجع إلى الخلل أو التصور في تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات في مجملها، بداية من خطط أنشطة المنع / وتقليل المخاطر ومروراً بخطط الاستعداد للاستجابة للطوارئ وانتهاء بخطط استعادة النشاط المدرسي والتعلم من نتائج وقوع الأزمات. ويمكن للباحث أن يوجز بعض المعوقات الأخرى التي أشارت إليها أدبيات إدارة الأزمات مثل:

- قلة أو عدم توفر القيادة الملائمة والمؤهلة لإدارة الأزمات المدرسية.
- عدم وجود فريق إدارة أزمات يخطط وينسق جهود إدارة الأزمات.
- ضعف الإمكانيات المادية والبشرية للتعامل مع الأزمات.
- تجاهل إشارات الإنذار المبكر التي تشير إلى إمكانية حدوث الأزمات.
- عدم الاهتمام بالتخطيط والتدريب للتعامل مع الأزمات.
- وجود قصور في نظم الرقابة والاتصال والمعلومات والحوافز.
- عدم معرفة كيفية التصرف مع وسائل الإعلام.
- عدم اقتناع إدارة المدرسة بأهمية إدارة الأزمات والاستعداد لها.
- عدم توفر ميزانية كافية للتدريب على إدارة الأزمات.
- قصور الثقافة المدرسية في التعامل مع الأزمات.
- ضعف جهود التوعية للتألفي وقوع الأزمات، وكيفية التعامل معها عند وقوعها.
- ضعف التنسيق مع الأهالي ومؤسسات المجتمع المحلي في مواجهة الأزمات.



- عدم توفر وسائل الإنذار المبكر التي تساعد على الوقاية من حدوث الأزمات.
 - عدم إجراء مراجعة دورية لمواقف الأزمات المختلفة.
 - عدم التعرف من الأخطاء السابقة عند وقوع الأزمات (توفيق، ٢٠٠٢ : ١٤).
- الحملوي، ١٩٩٥ : ٩ ، عامر وعبد الوهاب، ١٩٩٤ : ٣٥٤).

الإطار الميداني للدراسة

تمهيد:

للإجابة عن أسئلة الدراسة أرقام (٢، ٣، ٤) ولاختبار فروضها الرئيسية والفرعية قام الباحث بما يلي:

تصميم استبانة لقياس مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ من وجهة نظر عينة الدراسة، هذا بالإضافة إلى المقارنة بين قدرة تلك المدارس بنوعها على تنفيذ أنشطة دورة أزمات الطوارئ، هذا فضلاً عن تحديد مدى احتمال حدوث بعض أزمات الطوارئ المقترحة من الباحث مستقبلاً وذلك من أجل التخطيط الاحتمالي لتحسين قدرة تلك المدارس على مواجهة الأزمات وفيما يلي عرض لجوانب الإطار الميداني.

أداة الدراسة:

- اشتملت استبانة الدراسة في صورتها النهائية على ثلاثة أجزاء، احتوى الجزء الأول منها على تمهيد يوضح فيه الباحث الهدف من الدراسة والآثار السلبية المترتبة على وجود أزمات يمكن أن تهدد أمان الطلاب والعاملين في المدرسة، كما حدد الباحث

المتغيرات المستقلة في الدراسة وهي: نوع التعليم الثانوي (عام ، فنى صناعى)، والخبرة السابقة للمشاركة في إدارة الأزمات لعضو لجنة إدارة الأزمات (توجد خبرة سابقة، لا توجد).

- اشتمل الجزء الثاني من الاستبانة على قائمة من أربعة مجالات تمثل أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ، وإجمالي عدد الأنشطة بالقائمة (٣٨) نشاطاً، ويوجد أمام كل نشاط مقياس استجابات يتكون من ثلاثة خيارات هي: ينفذ بفاعلية، ينفذ إلى حد ما، لا ينفذ إطلاقاً، وقد طلب من كل عضو من عينة الدراسة تحديد مدى تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات بمدرسته من خلال اختيار أحد الخيارات على مقياس الاستجابة.

- واشتمل الجزء الثالث من الاستبانة على عدد (٩) من أزمات الطوارئ المحتمل حدوثها مستقبلاً والمقترحة من الباحث، وطلب من أفراد عينة الدراسة بالمدارس الثانوية بنوعها تحديد مدى احتمال حدوثها.

- لمعرفة ثبات الاستبانة قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من أعضاء لجنة إدارة الأزمات بالمدارس الثانوية العامة والفنية، وتم حساب معامل الفا - كرونباخ Alpha - Cronbach للمقياس ككل ولمجالاته المختلفة، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات باستخدام الفا - كرونباخ.



جدول رقم (١)

يوضح معاملات الثبات لكل مجال من مجالات أنشطة

دورة إدارة أزمات الطوارئ والاستجابة كعينة

م	مجالات أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ	عدد الفقرات	قيمة معامل الفا - كرونباخ
١	أنشطة المنع / تقليل المخاطر	١٠	٠,٧٩٦
٢	أنشطة الاستعداد للطوارئ	١٤	٠,٨٠٧
٣	أنشطة الاستجابة لمواجهة أزمات الطوارئ	٧	٠,٨٦٧
٤	أنشطة استعادة النشاط المدرسي	٧	٠,٨٠٩
٥	أنشطة إدارة أزمات الطوارئ بمراحلها المختلفة	٣٨	٠,٨٢٩

يتضح من الجدول السابق أن مجالات أنشطة دورة إدارة الأزمات بالاستبانة تتمتع بمعاملات اتساق داخلية مرتفعة، وهذا يعد مؤشراً مقبولاً على ثبات الاستبانة في كل مجال من مجالات الاستبانة وفي الاستبانة كلها.

لمعرفة مدى صدق الاستبانة وقدرتها على قياس واقع تنفيذ أنشطة إدارة أزمات الطوارئ بالمدراس الثانوية بنوعيتها تم عرضها على مجموعة من الخبراء وذوى الاختصاص في مجال الإدارة التربوية والعامية بهدف للحكم على مدى انتماء الأنشطة لكل مجال، واحتواء الاستبانة على جميع أنشطة دورة إدارة الأزمات، وكذلك وضع الفقرات المعبرة عن أنشطة إدارة الأزمات، وتم عمل التعديلات المقترحة من خلف

وإضافة، وتم اعتماد الفقرات التي وافق عليها معظم المحكمين من الخبراء حتى وصلت الاستبانة لصورتها النهائية المرفقة في نهاية الدراسة.

- وتم استخراج الصدق أيضاً من معامل الثبات حيث وجود ارتباط قوى بين صدق الاستبانة وثباتها، وعليه فإن صدق الاستبانة $= \sqrt{0.829} = 0.91$ حسب معامل الفا - كرونباخ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من أعضاء لجنة إدارة الأزمات بكل مدرسة ثانوية عامة أو فنية صناعية بطريقة عشوائية من المناطق التعليمية المختلفة بمحافظة الإسكندرية في مصر بحيث تكون ممثلة لتلك المناطق، وفي ضوء الاعتبارات السابقة تكونت عينة الدراسة من (١٣) مدرسة ثانوية عامة يمثلها (٣٧) عضواً من لجان إدارة الأزمات، و(١٠) مدارس ثانوية فنية يمثلها (٢٨) عضواً من لجان إدارة الأزمات، وذلك بعد استبعاد الاستبانات غير الصالحة.

تحويل البيانات إحصائياً:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فروضها الصفرية الأساسية والفرعية، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي (Statistical Package For Social Science) وهي: (أبر عام، ٢٠٠٣: ٨٥ - ٩٦، ١٠٥ - ١١١).

- تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: والرتب لتحديد أي المجالات والأنشطة التي تنفذ من دورة إدارة أزمات الطوارئ، وكذلك الأزمات المحتملة



حدوثها، كما تم استخدام النسبة المئوية لتحديد القدرة من خلال نسبة عدد الأنشطة التي تنفذ في كل مجال إلى عدد أنشطة المجال كلها.

- تم استخدام اختبار (ت) $T - Test$ للتحقق من الفروض الصغرى الرئيسية والفرعية وللمقارنة بين متوسطات استجابات عينتين مستقلتين من أعضاء لجان إدارة الأزمات بالمدراس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بأنشطة دورة إدارة الأزمات والأزمات المحتمل حدوثها.

- وللحكم على نتائج القياس اعتمد الباحث معياراً مكوناً من ثلاث فئات هي:

درجة التنفيذ بفاعلية ← عندما يكون المتوسط الحسابى (٣)

درجة التنفيذ إلى حد ما ← عندما يكون المتوسط الحسابى (٢) إلى أقل من (٣)

لا يتم التنفيذ ← المتوسط الحسابى أقل من (٢)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تسهيلاً لعرض نتائج الدراسة، فقد تم تصنيفها وفقاً لأسئلة الدراسة الفرعية بحيث تجيب نتائج الدراسة الميدانية عن السؤال الثانى والثالث والرابع، وسوف تتم الإجابة عن السؤال الخامس الخاص بتحسين قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فى إدارة أزمات الطوارئ عن طريق الخطة الاحتمالية المقترحة فى ضوء نتائج الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثانى:

للإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة الفرعية والذي نصه: 'ما درجة تنفيذ أنشطة إدارة أزمات الطوارئ من وجهة نظر عينة الدراسة فى كل من المدارس

الثانوية العامة والفنية الصناعية؟ فإن الجداول أرقام (٢ ، ٣) تحقق هذا الهدف، حيث قام الباحث بتحديد مدى تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات من قبل المدارس الثانوية بنوعيتها في كل مجال من مجالات إدارة الأزمات، ونسبتها في الاستبانة ككل.

وفيما يلي عرض لنتائج الجدول رقم (٢) الخاص باستجابات عينة الدراسة من المدارس الثانوية بنوعيتها: حول مدى تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ.

جدول رقم (٢)

يوضح النسب المئوية للفقرات أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ

والتي تنفذ (إلى حد ما) في المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية

المدارس الثانوية الفنية الصناعية				المدارس الثانوية العامة				مجالات أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ
أرقام الفقرات	نسب التنفيذ في المجال	عدد الفقرات للمجال الكلية	عدد الفقرات التي تنفذ إلى حد ما	أرقام الفقرات	نسب التنفيذ في المجال	عدد الفقرات للمجال الكلية	عدد الفقرات التي تنفذ إلى حد ما	
٥٠٣،٢	%٣٠	١٠	٣	٥٠٣،٢	%٣٠	١٠	٣	لنوع / تعليمي تدريسي
٢٣ ، ١٨	%١٤،٢	١٤	٢	٢٨،٢٣	%١٤،٢	١٤	٢	الاستعداد
٢٩،٢٧،٢٥	%٤٢،٨	٧	٣	٢٧،٢٥	%٢٨،٥	٧	٢	الاستجابة
٣٢	%١٤،٢	٧	١	—	صفر	٧	صفر	إعداد الخطط المنع
%٢٣،٦٨				%١٨،٤٢				إسسية للمرونة تنشيطه التي تنفذ من دورة إدارة الأزمات

يشير الجدول رقم (٢) إلى النتائج التالية:

- تدنى نسب تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ بالمدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية عموماً (١٨,٤٢٪ للمدارس الثانوية العامة، ٢٣,٦٨٪ للمدارس الثانوية الصناعية) حسب رأى عينة الدراسة، وهذا يعكس قدرة ضعيفة جداً لتلك المدارس بنوعها على إدارة أزمات الطوارئ، ويمكن للباحث أن يفسر تلك القدرة الضعيفة فى إدارة الأزمات إلى عدم أوقلة افتتاح الإدارات التعليمية التابعة للوزارة وإدارات المدارس بأهمية إدارة الأزمات، وأن المدارس مستهدفة للأزمات، وأن التعامل مع الأزمات المدرسية يتم بأسلوب الإدارة برد الفعل وليس أسلوب الإدارة الذى يقوم على المبادرة والوقاية والاستعداد لمواجهة الأزمات عن طريق التخطيط وحشد الموارد المادية والبشرية والمالية والمعلومات الدقيقة لتنفيذ تلك الخطط، هذا فضلاً عن قصور الثقافة المدرسية فى التعامل مع الأزمات.

- تدنى نسب تنفيذ كل مجال من مجالات أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ على حدة فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية، ففي مجال أنشطة المنهج / وتقبل المخاطر فإن النسبة السنوية (٣٠٪) فى المدارس الثانوية بنوعها، هذا فى حين أن نسبة الاستعداد لمواجهة الأزمات (١٤,٢٪)، أما أنشطة الاستجابة فى دورة إدارة الأزمات فهي أيضاً متدنية فى نسب التنفيذ (٢٨,٥٪ للثانوى العام، ٤٢,٨٪ للثانوى

التي (الصناعي). وأخيراً فإن أنشطة استعادة النشاط المدرسي متدنية جداً في التنفيذ في المدارس الثانوية الفنية الصناعية، ومنعدمة في المدارس الثانوية العامة.

- إن تدني النسب المئوية لتنفيذ مجالات أنشطة إدارة أزمات الطوارئ كل على حدة ينسجم مع النتيجة التي تشير إلى تدني نسب التنفيذ لكل مجالات أنشطة إدارة الأزمات مجتمعة، كما أن نسبة تنفيذ أنشطة الاستجابة بالمدارس الثانوية الفنية الصناعية، والتي لا تزال ضعيفة (٤٢,٨٪) بلغت الانتباه إلى مدى الخطورة التي تواجه تلك المدارس إذا ما حدثت أزمة معينة، وخصوصاً أنها ذات طبيعة خاصة في الأنشطة التعليمية التي يمارسها الطلاب والعاملين بالمدرسة حيث من المفترض أن الكثير منها وحدات منتجة وأكثر عرضة للمخاطر، هذا بالإضافة إلى أن الكثير من طلاب تلك المدارس قد يسببون أزمات سلوكية بحكم المستوى الثقافي والاجتماعي لأسر هؤلاء الطلاب والذي تشير الكثير من الدراسات إلى أنه دون المتوسط ولتر ذلك على سلوكيات الطلاب.

- ولمتابعة فقرات أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ والتي (تنفذ إلى حد ما)، والتي (لا تنفذ إطلاقاً) حسب رأى عينة الدراسة في المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية، فإن الباحث يعرض للجدول رقم (٣) والذي يوضح أعلى الفقرات وأدناها من أنشطة إدارة الأزمات طبقاً للمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.



جدول رقم (٣)

يوضح أعلى المتوسطات الحسابية وأناها لاستجابات عينة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية

على فقرات أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ بمراحلها المختلفة

الفقرات المقاييس	المدارس الثانوية العامة			المدارس الثانوية الفنية		
	الفقرات	المتوسط (م)	الانحراف المعيارى	الفقرات	المتوسط (م)	الانحراف المعيارى
أعلى الفقرات تتخذ إلى حد ما	تنشيط نظام قيادة عمليات الأزمة من إسعافات أولية وإنقاذ ونقل وإمدادات	٢,٣٣٠	٠,٧٣٠	إعداد بروتوكول مدرسي يشتمل على خرائط توضح عند المبنى والفصول المدرسية ومدخل ومخرج الطوارئ	٢,٤٢٨	٠,٦٩٠
	تنشيط إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ من مستشفيات وأقسام الحريق والإنقاذ والشرطة	٢,٢٤٣	٠,٨٣٠	تنشيط نظام قيادة عمليات الأزمة من إسعافات أولية وإنقاذ ونقل وإمدادات	٢,٣٥٠	٠,٧١٠
	إعداد بروتوكول مدرسي ويشتمل على خرائط توضح عند المبنى والفصول المدرسية ومدخل ومخرج الطوارئ	٢,٢١٠	٠,٧٨٠	تنشيط إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ من مستشفيات وأقسام الحريق والإنقاذ والشرطة	٢,٢٨٠	٠,٧١٠
	إجراء لحوصلات سلامة دورية شاملة للمبنى المدرسي وتجهيزاته	٢,٠٨١	٠,٤٩٣	إعداد قائمة بأرقام التليفونات لمستجوبي الطوارئ من المنطقة التعليمية والمجتمع المحلي	٢,١٣٠	٠,٦٥٥
	إعداد قائمة بأرقام التليفونات لمستجوبي الطوارئ من المنطقة التعليمية والمجتمع المحلي	٢,٠٥٥	٠,٦٤٠	إجراء لحوصلات سلامة دورية شاملة للمبنى المدرسي وتجهيزاته	٢,١٢٠	٠,٦٤٣

٠,٤٦٥	٢,٠٧١	تدريب الميسرات المادية والبشرية للتنشئة من موقف الأزمة الطارئة	٠,٦٧٠	٢,٠٣١	تدريب التهديدات السلوكية المحتملة مثل حدوث العنف ونشر المغررات والتمرد الطلابي	
٠,٦٠٨	٢,٠٤١	تدريب التهديدات السلوكية المحتملة مثل حدوث العنف ونشر المغررات والتمرد				
٠,٦٠٦	٢,٠٠	ضبط الشائعات لعدم تهاجم نطاق الأزمة				
٠,٣١٥	١,١٠٧	وضع خطة إعلامية للتعامل مع وسائل الإعلام	٠,٣٦٣	١,٠٨٠	وضع خطة إعلامية للتعامل مع وسائل الإعلام عند حدوث طوارئ	أخرى الغفرت
٠,٤٧٨	١,١٥٣	تصميم خطة لعمليات لطوارئ معينة	٠,٣٥٣	١,٠٨٢	تخصيص ميزانية محددة للتدريبات والتدريبات لمواجهة الطوارئ المحتملة	لا تملك المدرسة
٠,٤٧٥	١,١٧٦	تخصيص ميزانية محددة للتدريبات والتدريبات لمواجهة الطوارئ المحتملة	٠,٣٩٣	١,٠٩٠	تسجيل أحداث مواقف الأزمة والإجراءات التي اتبعت للإفادة منها مستقبلاً	
٠,٤٧٥	١,١٧٨	إجراء تدريبات الفريق إدارة الطوارئ على إدارة الوقت أسرع للتدخل في الحوادث الطارئة	٠,٣١٤	١,١٠٥	تحسين متحدث رسمي للإجابة عن استفسارات وسائل الإعلام المتعلقة بالحوادث	
٠,٣٩٠	١,١٧٨	تحسين متحدث رسمي للإجابة عن استفسارات وسائل الإعلام المتعلقة بالحوادث	٠,٣٩٣	١,١٠٨	مراجعة خطط إدارة الأزمات باعتبارها في ضوء نتائج أنشطة التدريب	
٠,٤١٧	١,٢١٣	تسجيل أحداث مواقف الأزمة والإجراءات التي اتبعت للإفادة منها مستقبلاً	٠,٣٤٦	١,١٢٨	إجراء تدريبات سيناريوهات المحاكاة للتشريف من حصة المسار عند حدوث الطوارئ	

٠,٤٩٨	١,٢١٤	مراجعة خطط إدارة الأزمات واستمرار لى ضوء نتائج أنشطة التدريب	٠,٤١٩	١,١٣٥	تصميم خطة عامة لإدارة أزمات مدرسية متنوعة
٠,٤٦٠	١,٢٧٥	تصميم خطة عامة لإدارة أزمات مدرسية متنوعة	٠,٤٤١	١,١٥١	تصميم خطة اعتمادية لطوارئ معينة
٠,٤٦٠	١,٢٨٥	تقديم موقف الأزمة الطارئة للاستخلاص للدروس المستفادة	٠,٣٧٣	١,١٦٢	إجراء تعديلات على خطة إدارة الأزمات لى ضوء الدروس المتعلمة من الأزمة
٠,٥٤٨	١,٣٢١	إجراءات تدريبات سيناريوهات المحاكاة للتخفيف من حدة الخسائر عند حدوث الطوارئ	٠,٤٦١	١,١٨٩	تتبع خطط إدارة الأزمات بالمدرسة مع خطط المنطقة التعليمية
٠,٦٢٨	١,٣٥٧	معالجة الطلاب الذين يقومون بالإبلاغ عن مخاطر محتملة	٠,٤١٥	١,٢٠٥	إجراء تدريبات لفريق إدارة الطوارئ على إدارة قوالت لسرعة للتدخل فى الحوادث الخرجة.
٠,٥٧٦	١,٤٦٤	تقديم دورى لاجابات وبسلوكيات الطلاب والعاملين بالمدرسة.	٠,٤١٧	١,٢١٤	إغضاع الطلاب الذين تأثروا بنتائج الأزمة لبرامج علاجية من إرشاد نفسى وصحة عقلية
٠,٦٣٨	١,٥٠٠	إغضاع الطلاب الذين تأثروا بنتائج الأزمة لبرامج علاجية من إرشاد نفسى وصحة عقلية	٠,٤٧٩	١,٢١٦	تقديم موقف الأزمة الطارئة للاستخلاص للدروس المستفادة
٠,٥٧٦	١,٥١٠	تجهيز نظام الأمن بمعدات متطورة لحماية المبنى المدرسى والمحافظة على سلامة العاملين	٠,٥٠٨	١,٢٧٠	إنشاء نظام/ مركز أعباءة عمليات حوادث الطوارئ
٠,٦٩٢	١,٥٢١	تقديم برامج تعليمية إنشائية تساعد إبطال على التجمع فى الغضب وحل المصراعات	٠,٥٢٠	١,٣٢٠	إجراء تدريبات عملية للطلاب على عمليات الإخلاء استعداداً للتوارئ

١,٣٤٨	٠,٥٣٨	وضع خطط زمنية متنوعة للإصلاح وإعادة التأهيل لاستعادة النشاط المدرسي بأسرع ما يمكن	١,٥٢٩	٠,٦٣٦	قبول تبرعات مالية من الأهالي والفرق المجتمعية المحيطة للمساعدة في التغلب من نتائج الأزمة
١,٣٥٩	٠,٤٨٤	القيام بإجراءات تقلل من شدة الصدمة والاضطرابات النفسية عن موقف الأزمة	١,٥٣٠	٠,٥٧٨	إجراء تدريبات على خطة إدارة الأزمات في صفوف الدروس المنظمة من الأزمة
١,٣٧٠	٠,٥٤٥	تقدير المخاطر المالية المحتملة مثل تهريب جزء من مبنى أو نشوب حريق	١,٥٣١	٠,٦٦٢	تدريب بعض الموضوعات في المناهج الدراسية للوقاية من حوادث العنف
١,٣٧٥	٠,٥٩٤	مكافحة الطلاب الذين يقومون بالإبلاغ عن مخاطر محتملة	١,٥٣٢	٠,٦٣٥	تنسيق خطط إدارة الأزمات بالمدرسة مع خطط المنطقة التعليمية
١,٣٧٦	٠,٦٨١	تحديد مسؤوليات المشاركين في فريق إدارة الطوارئ بالمدرسة	١,٥٤٥	٠,٦٣٧	إنشاء نظام/ مركز قيادة عمليات حوادث الطوارئ
١,٣٧٨	٠,٥٥٤	تقديم دورى لاتجاهات وسلوكيات الطلاب والعاملين بالمدرسة.	١,٥٧١	٠,٦٣٤	دعم العاملين بالمدرسة لاكتشاف المخاطر المحددة لحياة الأفراد والمبنى
١,٤٠٥	٠,٥٥٠	تقدير الخسائر المالية والبشرية الناشئة عن موقف الأزمة الطارئة	١,٦٠٧	٠,٦٢٩	إجراء تدريبات عملية للطلاب على عمليات الإخلاء استعداداً للطوارئ
١,٤١٧	٠,٥٧٠	تقديم برامج تعليمية إضافية تساعد الطلاب على التحكم في الغضب وحل الصراعات	١,٦١٠	٠,٥٧٨	وضع إجراءات للاتصال مع العاملين بالمدرسة ومستجوبي الطوارئ ولولاء الأمور
١,٤٣٢	٠,٥٥٣	وضع إجراءات للاتصال مع العاملين بالمدرسة ومستجوبي الطوارئ ولولاء الأمور	١,٦٤٢	٠,٥٥٨	القيام بإجراءات تقلل من شدة الصدمة والاضطرابات الناشئة عن موقف الأزمة

١,٥٥٨	١,٤٥٨	٠,٥٥٤	وضع خطط زمنية متنوعة للإصلاح وإعادة التأهيل لاستعادة النشاط المدرسي بأسرع ما يمكن	١,٦٤١	٠,٥٥٨
١,٤٥٩	٠,٥٥٧	١,٦٧٦	تطوير المضاطر المائية المحتملة مثل انهيار جزء من مبنى أو نشوب حريق	٠,٦١١	١,٦٧٦
١,٥١٣	٠,٥٠٦	١,٧٥٠	تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء واختبار لضمان سلامة الطلاب والعاملين	٠,٥١٦	١,٧٥٠
١,٥٤٣	٠,٦٠٥	١,٧٥٠	تحديث مسئوليات المشاركين في فريق إدارة الطوارئ بالمدرسة	٠,٧٩٩	١,٧٥٠
١,٥٥٤	٠,٦٠٢	١,٧٨٥	تسقي جهود إدارة الأزمة بالمدرسة مع جهود المنطقة التنظيمية والمشاركين من المجتمع المحلي	٠,٦٢٩	١,٧٨٥
١,٥٦٧	٠,٥٥٤		ضبط الشائعات لعدم تفاقم نطاق الأزمة		
١,٥٩٤	٠,٥٥٠		تدريس بعض الموضوعات في المناهج الدراسية للوقاية من حوادث العنف		

- يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك اتفاقاً كبيراً بين آراء عينة كل من المدارس الثانوية العامة والثانوية للفنية الصناعية فيما يتعلق بعدد ونوعية أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ التي تتخذ إلى حد ما، والتي لا تتخذ إطلاقاً، والتي تعكس في مجملها

قدرة ضعيفة جداً لتلك المدارس في تنفيذ أنشطة إدارة الأزمات وذلك لأن الأنشطة التي تنفذ إلى حد ما (٧٠ " أنشطة بنسبة ١٨,٤٢٪ للثانوى العام، "٩" أنشطة بنسبة ٢٣,٦٨٪ للثانوى الفنى الصناعى) من إجمالى أنشطة دورة إدارة الأزمات والتي عددها (٣٨) نشاطاً.

- ويمكن للباحث أن يعزى تلك القدرة الضعيفة جداً إلى أسباب ربما يكون أهمها: عدم الوعى من قبل مسؤولى الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية بكامل أنشطة دورة إدارة الأزمات وفقاً لأدبيات الفكر الإدارى المعاصر، وبضافت إلى ذلك عدم وجود سياسة واضحة تنتهجها الوزارة فيما يتعلق بإدارة الأزمات تظهر فى خططها الاستراتيجية وبرامجها التعليمية، ولقد ظهر هذا واضحاً من خلال المقابلات التي أجراها الباحث مع لجان إدارة الأزمات بالمدارس أثناء تطبيق أداة الدراسة، ويضاف إلى ما سبق أن الوزارة تترك للمدارس تشكيل ما يسمى لجنة إدارة الأزمات طبقاً للقرار الوزارى ٣١ بتاريخ ٢٠٠٣/٣/٢ والذي لا يحدد نوعية الأفراد فى اللجنة ولا عددهم، كما لا يتم تدريبهم وتوعيتهم بأهمية إدارة الأزمات، هذا فضلاً عن أن مسؤوليات تلك اللجان غير واضحة، كما يرى الباحث أيضاً أن الوزارة لا تضع إدارة الأزمات ضمن أولوياتها إلا حينما تقع أزمة معينة. وعلى الرغم من أن القرار الوزارى يتعلق بتأمين المنشآت والأفراد، فهو حبر على ورق، وغير فعال، ومغاير لأدبيات إدارة الأزمات التي تؤكد أهمية العمل من خلال فرق إدارة الأزمات وليس لجان لتأمين المنشآت!! والفرق كبير.

بخصوص أعلى الفترات من أنشطة نورة إدارة الأزمات والتي تنفذ إلى حد ما
فيمكن التعليق عليها ومناقشتها كما يلي:

أنشطة الاستجابة: أظهرت النتائج أن عددها (٢) في المدارس الثانوية العامة، و(٣) في
المدارس الثانوية الفنية وهي تنفذ بنسبة ٣٠٪ من إجمالي أنشطة المجال ككل وهي.

- "تنشيط نظام قيادة عمليات الأزمة من إسعافات أولية وإنقاذ ونقل وإمدادات" (المتوسط
الحسابى = ٢,٣٣٠ ثانوى عام، ٢,٣٥٠ ثانوى فنى صناعى).

- "تنشيط إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ من مستشفيات وأقسام للحريق والإنقاذ
والشرطة" (المتوسط الحسابى = ٢,٢٤٣ ثانوى عام، ٢,٢٨٠ ثانوى فنى صناعى).

- "ضبط الشائعات لعدم تفاقم الأزمة" (المتوسط الحسابى = ٢,٠٠ ثانوى فنى صناعى).

ويلاحظ أن أنشطة الاستجابة تقليدية وتفتقر على تنشيط إجراءات التعامل مع
الأزمة، وكذلك إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ، وضبط الشائعات، وهي في
مجملها توضح أن الإدارة المدرسية تتعامل مع الأزمة بمنطق الآلية المعروفة (الغفلة -
الأزمة - اليقظة ... وهكذا)، وأن الاستجابة تتم حين تزداد حدة الأزمة ووقت الذروة، ثم
تعود الإدارة مرة أخرى إلى النوم في سبات عميق لحين ظهور أزمة جديدة.

أنشطة الاستعداد: أظهرت النتائج أن عددها (٢) في كل من المدارس الثانوية العامة
والفنية الصناعية وهي:

- "إعداد بروقيل مدرسى يشتمل على خرائط توضح عدد المباني والفصول الدراسية،
ولمداخل ومخارج الطوارئ" (متوسط حسابى = ٢,٢١٠ ثانوى عام، ٢,٤٢٨ ثانوى
فنى صناعى).

- "إعداد قائمة بأرقام التليفونات لمستجيبى الطوارئ من المنطقة التعليمية والمجتمع المحلى" (المتوسط الحسابى = ٢,٠٥٥ ثانوى عام ، ٢,١٣٠ ثانوى فنى صناعى).

ويلاحظ أن أنشطة الاستعداد التى تنفذ إلى حد ما ونسبة (١٤,٢%) حسب رأى عينة الدراسة تشير إلى أن ثمة أمراً خطيراً وهو: أن تلك المدارس بنوعها لا تعطى أهمية تذكر للاستعداد لمواجهة الأزمات عن طريق التخطيط ورسم السيناريوهات، والتدريب على الخطط ومراجعتها من أجل الاستفادة منها مستقبلاً، فكما يظهر أعلاه فإن أنشطة الاستعداد أيضاً أنشطة تقليدية حيث الاهتمام بوضع خرائط لمبائى المدرسة وفصولها، وإعداد قائمة بأرقام التليفونات لمستجيبى الطوارئ.

ويمكن للباحث أن يعزى ذلك إلى أن الإدارة المدرسية تعطى أولوية كبيرة لروتين العمل اليومي ولا تفكر فى المستقبل، حيث يعتبر الكثير من مديرى المدارس أن مجرد التفكير فى المستقبل مضيق لوقت المدير ولا جدوى من ورائه، على الرغم من أهمية ذلك عند التنفيذ؛ وقد ظهرت تلك الفكرة واضحة أثناء المقابلات التى أجراها الباحث، فهو لم يجد خطأ عاماً لإدارة الأزمات للمدرسية، ولم يجد خطأ احتمالية للتعامل مع أزمات معينة، ويضاف إلى ما سبق أن الإدارة فى تلك المدارس تعمل بأسلوب الإدارة بالأزمات، وليس بأسلوب إدارة الأزمات، ويعتقد الباحث أن عدم إعطاء أهمية للتخطيط والفكر المستقبلى كوسيلة للاستعداد لمواجهة الأزمات المحتملة ثقافة لها جذورها فى مجتمعنا المصرى، وهى بالضرورة موجودة لدى المسئولين عن إدارة التعليم والمدارس بوصفها مؤسسات مجتمعية.



أنشطة المنع / تقليل المخاطر: أظهرت النتائج أن عدد الأنشطة التي تنفذ إلى حد ما (٣) أنشطة في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية وهي:

- "وضع قواعد سلوكية واضحة لضبط سلوك الطلاب" (المتوسط الحسابي = ٢,١٨٩ ثانوى عام، ٢,٢٤٢ ثانوى فنى صناعى).

- "إجراء فحوصات سلامة دورية شاملة للمبنى المدرسى وتجهيزاته" (المتوسط الحسابي = ٢,٨١ ثانوى عام، ٢,١٢٠ ثانوى فنى صناعى).

- "تقدير التهديدات السلوكية المحتملة مثل حوادث العنف المدرسى، انتشار المخدرات، والتمرد الطلابى" (المتوسط الحسابي = ٢,٠٣١ ثانوى عام، ٢,٠٤١ ثانوى فنى صناعى).

ويلاحظ أن تلك الأنشطة التي تنفذ بنسبة (٣٠٪) حسب رأى عينة الدراسة تشير إلى أن ثمة أمراً هاماً وهو أن مدارسنا لا تهتم بحماية طلابنا من الوقوع فى أزمات عن طريق تنفيذ برامج وقائية تضمن الأمن والسلامة، وأن ظروف وإمكانات المدارس تعمل وتوظف للعملية التعليمية ولا تعطى أولوية لأنشطة المنع / وتقليل المخاطر، كما أن الثقافة المدرسية لا تعمل بمبدأ الوقاية خير من العلاج.

أنشطة استعادة النشاط المدرسى: أظهرت للنتائج أن هناك نشاطاً واحداً ينفذ إلى حد ما فى المدارس الثانوية الفنية الصناعية وهو تقدير الخسائر المادية والبشرية للناسئة عن موقف الأزمة" (متوسط حسابي = ٢,٠٧١).

ويمكن أن يعزى الباحث ذلك لكون المدارس الثانوية الفنية الصناعية فى غالبيتها وحدات منتجة، وأنه إذا وقعت أزمة مدرسية كحريق مثلاً فربما يترتب عليه خسائر كبيرة

في الأفراد والمباني والممتلكات والمنتجات، وأن الهدف المهم غالباً هو استعادة النشاط المدرسي بأسرع ما يمكن عن طريق الإصلاح أو التأهيل، وقد يكون ذلك بدون تخطيط كما سبقت الإشارة.

بخصوص أدنى الفقرات من أنشطة دورة إدارة الأزمات والتي لا تنفذ إطلاقاً:

يتضح أيضاً من الجدول رقم (٣) أن هناك اتفاقاً كبيراً بين آراء عينة الدراسة في كل من المدارس الثانوية العامة والثانوية الفنية الصناعية فيما يتعلق بأنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ والتي لا تنفذ إطلاقاً وهي:

أنشطة الاستعداد: ويمكن ترتيبها تصاعدياً من أدنى المتوسطات إلى أعلاها على النحو التالي:

- وضع خطة إعلامية للتعامل مع وسائل الإعلام (المتوسط الحسابي = ١,٠٨ ثانوى عام، ١,١٠٧ ثانوى فنى صناعى).
- تخصيص ميزانية محددة للتمرينات والتدريبات (المتوسط الحسابي = ١,٠٨٢ ثانوى عام، ١,١٧٦ ثانوى فنى صناعى).
- تصميم خطة عامة لإدارة الأزمات (المتوسط الحسابي = ١,١٣٥ ثانوى عام، ١,٢٧٥ ثانوى فنى صناعى).
- تصميم خطة احتمالية لطوارئ معينة (المتوسط الحسابي = ١,١٥١ ثانوى عام، ١,١٥٣ ثانوى فنى صناعى).

- إجراء تمرينات سيناريوهات المحاكاة للتخفيف من حدة الخسائر عند حدوث الطوارئ (المتوسط الحسابى = ١,١٢٨ ثانوى عام ، ١,٣٢١ ثانوى فنى صناعى).
- إجراء تدريبات لفريق إدارة الوقت لسرعة التكفل فى الأزمة (المتوسط الحسابى = ١,٢٠٥ ثانوى عام ، ١,١٧٨ ثانوى فنى صناعى).
- إجراء تدريبات عملية للطلاب على عمليات الإخلاء استعداداً للطوارئ (المتوسط الحسابى = ١,٣٢٠ ثانوى عام ، ١,٦٠٧ ثانوى فنى صناعى).
- مراجعة خطط إدارة الأزمات باستمرار فى ضوء نتائج أنشطة التدريب (المتوسط الحسابى = ١,١٠٨ ثانوى عام ، ١,٢١٤ ثانوى فنى صناعى).
- تنسيق خطط إدارة الأزمات المدرسية مع خطط المنطقة التعليمية (المتوسط الحسابى = ١,١٨٩ ثانوى عام ، ١,٥٣٢ ثانوى فنى صناعى).
- إنشاء نظام أو مراكز قيادة عمليات حوادث الطوارئ (المتوسط الحسابى = ١,٢٧٠ ثانوى عام ، ١,٥٤٥ ثانوى فنى صناعى).
- تحديد مسئوليات المشاركين فى فريق إدارة الطوارئ (المتوسط الحسابى = ١,٣٧٦ ثانوى عام ، ١,٧٥٠ ثانوى فنى صناعى).
- وضع إجراءات للاتصال مع مستجيبى الطوارئ (المتوسط الحسابى = ١,٤٣٢ ثانوى عام ، ١,٦١٠ ثانوى فنى صناعى).

يتضح من النتائج أن أنشطة الاستعداد والتي لا تنفذ إطلاقاً تدور حول وضع الخطط سواء للتعامل مع وسائل الإعلام، أو خطط عامة أو احتمالية لإدارة الأزمات، ويضاف إلى ما سبق تحديد ميزانية للتدريب من أجل إجراء تدريبات على مهارات إدارة

الوقت، وسيناريوهات المحاكاة وخيارات الاستجابة من عمليات إخلاء واختبار ... السخ، هذا فضلاً عن تنسيق الخطط مع المنطقة التعليمية ومراجعتها في ضوء نتائج التدريب وأخيراً إنشاء مركز قيادة عمليات استعداداً لوقوع الأزمات، وتحديد ممثلين المشاركين من فريق إدارة الطوارئ ووضع إجراءات للاتصال مع مستجيبى الطوارئ.

ويمكن للباحث أن يعزى عدم تنفيذ تلك النوعية من الأنشطة إلى خوف مسئولى الإدارة من التعامل مع وسائل الإعلام، أو أن الإدارة تفضل حجب المعلومات، وأنها لا تؤمن بمسألة التخطيط والتنبؤ بوقوع الأزمات كما أوضحنا سابقاً، كذلك فإن التدريب لإدارة الأزمات ليس من أولويات الوزارة، وربما تكون ميزانية التدريب ضعيفة لا تسمح بذلك، ويضاف إلى ما سبق أن التدريب على تلك النوعية من الأنشطة يواجه بصعوبات قد يكون منها نقص الكوادر للقيام بالتدريب، وتصميم المباني المدرسية القديمة التي لا تسمح بالتدريبات العملية مثل عمليات الإخلاء والاختبار حيث لا تتوفر الفساح والمخارج للطوارئ، وتشغيل المعلمين والطلاب في تدريس المقررات الدراسية.

أما عن تنسيق الخطط فينبغى العمل الجماعى المتكامل الذى يتطلب تحديد المسئوليات بوضوح، كما يعنى أيضاً وضوح إجراءات الاتصال لدى المشاركين فى الأزمة، وكل هذه الأنشطة لا تعطيها إدارات المدارس أولوية.

أنشطة استعادة النشاط المدرسى: ويمكن ترتيبها تصاعدياً كما يلى:

تسجيل أحداث مواقف الأزمة والإجراءات التى اتبعت للإفادة منها مستقبلاً (المتوسط الحسابى = ١,٠٩٠ ثانوى علم، ١,٢١٣ ثانوى فنى صناعى).



- تقييم موقف الأزمة الطارئة لاستخلاص الدروس المستفادة (المتوسط الحسابى = ١,٢١٦ ثانوى علم ، ١,٢٨٥ ثانوى فنى صناعى).
 - إجراء تعديلات على خطة إدارة أزمات بالمدرسة فى ضوء الدروس المتعلمة (المتوسط الحسابى = ١,١٦٢ ثانوى عام ، ١,٥٣٠ ثانوى فنى صناعى).
 - إخضاع الطلاب الذين تأثروا بنتائج الأزمة لبرامج علاجية من إرشاد نفسى وصحة عقلية (المتوسط الحسابى = ١,٢١٤ ثانوى عام ، ١,٥٠٠ ثانوى فنى صناعى).
 - وضع خطط زمنية متنوعة للإصلاح وإعادة التأهيل (المتوسط الحسابى = ١,٣١٨ ثانوى عام ، ١,٦٤٢ ثانوى فنى صناعى).
 - القيام بإجراءات تقلل من شدة الصدمة والتوترات الناشئة عن موقف الأزمة (المتوسط الحسابى = ١,٣٥١ ثانوى عام ، ١,٦٤٢ ثانوى فنى صناعى).
- يتضح من النتائج أن أنشطة استعادة النشاط المدرسى والتي لا تنفذ إطلاقاً تدور حول تسجيل أحداث موقف الأزمة للإفادة منها مستقبلاً، وتقييم موقف الأزمة لاستخلاص الدروس المستفادة وإجراء التعديلات على الخطة، وإخضاع الطلاب الذين تأثروا بنتائج الأزمة لبرامج علاجية، ووضع خطط زمنية متنوعة للإصلاح، والقيام بإجراءات لتقليل شدة الصدمة والتوترات.

ويمكن للباحث أن يفسر هذا التصور الشديد بأن العقلية المصرية تميل إلى الاعتماد على الذاكرة لا على الممستندات وتثق فى قدرتها على التذكر، وبمعنى آخر فإن التسجيل والتحرى والتدقيق والمتابعة عادت يفكر إليها العقل المصرى، فالأفراد بالتشئنة لا يعتمدون على الوثائق للتجارب والخبرات بقدر الاهتمام باسترجاع التكريرات للتعامل مع

الموقف الجديد، وهكذا يمكن القول بأننا نفتقد إلى تقارير متابعة تقدم العمل وإجراء التعديلات على الخطط. (إن وجدت)، كما أن إخضاع الطلاب لعلاج نفسى وصحة عقلية نتيجة تأثرهم بالأزمة نعد كما يعتقد الباحث مسألة رفاهية على ثقافتنا ومجتمعنا، بالرغم من شيوعها فى الكثير من المجتمعات، وأكبر دليل على ذلك هو أن لجان إدارة الأزمات بالمدارس لا تشمل على الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين!! للقيام بهذه المهام، وكذلك لتقليل شدة الصدمة والتوترات النفسية للطلاب والعاملين بالمدرسة.

أنشطة المنع / تقليل المخاطر: ويمكن ترتيبها تصاعدياً من أقل المتوسطات. إلى أعلاها كما يلى:

- مكافأة الطلاب الذين يقومون بالإبلاغ عن مخاطر محتملة (المتوسط الحسابى = ١,٣٥٧ ثانوى عام ، ١,٣٥٧ ثانوى فنى صناعى).
- تقييم دورى لاتجاهات وسلوكيات الطلاب والعاملين بالمدرسة (المتوسط الحسابى = ١,٣٧٨ ثانوى عام ، ١,٤٦٤ ثانوى فنى صناعى).
- تقديم برامج إضافية تساعد الطلاب على التحكم فى الغضب وحل الصراعات (المتوسط الحسابى = ١,٤١٧ ثانوى عام ، ١,٥٢١ ثانوى فنى صناعى).
- دعم العاملين بالمدرسة لاكتشاف المخاطر المهددة لجياة الأفراد والمبنى (المتوسط الحسابى = ١,٤٥٨ ثانوى عام ، ١,٥٧١ ثانوى فنى صناعى).
- تجهيز نظام الأمن بمعدات متطورة لحماية المبنى المدرسى والمحافظة على سلامة العاملين بالمدرسة (المتوسط الحسابى = ١,٥٤٣ ثانوى عام ، ١,٥١٠ ثانوى فنى صناعى).

- تدريس بعض الموضوعات فى المناهج الدراسية للوقاية من حوادث العنف (المتوسط الحسابى = ١,٥٩٤ ثانوى عام ، ١,٥٣١ ثانوى فنى صناعى).

يتضح من النتائج أن أنشطة المنع / تقليل المخاطر والتي لا تنفذ إطلاقاً حسب رأى العينة تدور حول أنشطة الدعم والتحفيز للطلاب والعاملين لاكتشاف والإبلاغ عن المخاطر المهددة لحياة الأفراد فى المدرسة، وكذلك التقسيم الدورى لمناخ المدرسة، وتدريس موضوعات وقائية من الأزمات هذا بالإضافة إلى تجهيز نظام الأمن بمعدات متطورة، وإذا تأملنا تلك النوعية من الأنشطة الوقائية من الوقوع فى الأزمات نراها قد تدل على وجود صورة خاطئة أو معتقدات غير صحيحة لدى الإدارة التعليمية والمدرسية بأن المدرسة محصنة ضد الأزمات أو أن اكتشاف علامات الإنذار المبكر مسألة غير ضرورية إذا ما قورنت بالأنشطة التعليمية الأخرى، وهذا يعنى تبسيط الأمور إلى حد يغفل الأعين والعقول على فهم وروية علامات الإنذار المبكر للأزمة مما يؤدي إلى تطور الأزمة وضربها بشدة عند وقوعها، كذلك فإن هذا الخلل الكبير يدل على عدم إيمان الإدارة المدرسية بأسلوب الإدارة الوقائية التى تهتم بتدريس موضوعات فى المنهج، وتقدم أنشطة إضافية للحماية من وقوع الأزمات المدرسية، هذا فضلاً عن تجهيز المدارس بمعدات أمن متطورة لحماية الأفراد والمنشآت.

فيما يتعلق بأنشطة الاستجابة لمواجهة الأزمات الطارئة: ويمكن ترتيبها تصاعدياً كما يلي:

- تعيين محدث رسمى للإجابة عن استفسارات وسائل الإعلام المتعلقة بالحوادث (المتوسط الحسابى = ١,١٠٥ ثانوى عام ، ١,١٧٨ ثانوى فنى صناعى).

- تنسيق جهود إدارة الأزمة المدرسية مع جهود المنطقة التعليمية والمشاركين من المجتمع المحلي (المتوسط الحسابي = ١,٤٥٩ ثانوى عام ، ١,٧٨٥ ثانوى فنى صناعى).

- تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء واختبار لضمان سلامة الطلاب والعاملين (المتوسط الحسابي = ١,٥٥٤ ثانوى عام ، ١,٧٥٠ ثانوى فنى صناعى).

يتضح من النتائج السابقة والمتعلقة بالشطة الاستجابة لمواجهة الأزمات والتي لا تنفذ إطلاقاً أنها تدور حول تعيين متحدث رسمى للتعامل مع وسائل الإعلام للإجابة عن الاستفسارات المتعلقة بالأزمة، وكذلك مسألة تنسيق الجهود مع المشاركين فى الأزمة من المجتمع المحلي. هذا بالإضافة إلى تنشيط خطط خبرات الاستجابة للأزمة من إخلاء واختباء لضمان سلامة الطلاب والعاملين بالمدرسة.

ويمكن للباحث أن يفسر عدم ممارسة تلك النوعية من الأنشطة إلى عدة أسباب قد يكون منها نقص فى قدرة الإداريين للتحديث مع أجهزة الإعلام، أو رغبة بعض الإداريين فى حجب المعلومات وعدم الاهتمام بجمهور المجتمع وتقدير اهتماماتهم وحريصهم على معرفة الحقائق عن الأزمات، أما عدم التنسيق للجهود المشاركة فى الأزمات فيمكن تفسيره بنقص قدرة الإدارة فى التعامل معاً فى إطار من التكامل لتقليل الخسائر. وأخيراً فإن الإخفاق فى تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء واختبار لضمان سلامة الطلاب والعاملين قد يفسر عدم وجود تلك الخطط أساساً، أو عدم التدريب على تلك العمليات لانشغال الإدارة المدرسية والمعلمين بتدريس المقررات الدراسية التقليدية، هذا



بالإضافة إلى أن المدارس غير مؤهلة من حيث المباني والأفنية والتجهيزات لممارسة تلك النوعية من عمليات الاستجابة للطوارئ.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الفرعية والسؤال نصه: ما أثر متغيرى نوع التعليم الثانوى، والخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة الأزمات على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ؟ ولأختبار الفروض الصفرية الرئيسية (١ ، ٢)، والفروض الصفرية الفرعية (١ - ٨) فإن الجدول رقم (٤) يحقق هذا الهدف، حيث قام الباحث باستخراج قيم (ت) ودالاتها عند مستوى (٠,٠٥).

جدول رقم (٤)

بوضوح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج الاختبار (ت) لمعرفة أثر متغيرى

نوع التعليم الثانوى، والخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة أزمات الطوارئ

على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات.

المتغير المستقل	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	متوسط الدلالة	الدلالة عند ٠,٠٥
أنشطة دورة إدارة الأزمات						
ثانوى عام	٣٧	١,٦٠٥	٠,٢٠٩	١,٠٣٦-	٠,٢٠٦	غير دالة
ثانوى فنى صناعى	٢٨	١,٦٧١	٠,٢٨٤			
وجود خبرة سابقة	٢٩	١,٦٤١	٠,٢١٩	٠,٢٧٨-	٠,٧٨٢	غير دالة
لا توجد خبرة سابقة	٣٦	١,٦٢٤	٠,٢٧٦			

المنطقة	المتغيرات المستقلة	العدد	المتوسط الفصل	الإحراق المعيار	قيمة (ت)	متوسط قدرة	الدالة عند ٠.٠٥
أنشطة الاستعداد	ثقوى علم	٣٧	١,٣٢٤	٠,١٨٤	٣,٠٣٢-	٠,٠٠٤	دالة
لمواجهة	ثقوى فني صناعي	٢٨	١,٥٠٢	٠,٢٦٦			
الأزمات	وجود خبرة سابقة	٢٩	١,٤٢٣	٠,٢٥١	٠,٦٧٤	٠,٥٠٣	غيردالة
	لا توجد خبرة سابقة	٣٦	١,٣٨٢	٠,٢٢٩			
أنشطة الاستجابة	ثقوى علم	٣٧	١,٤٦٧	٠,٢٨٧	٣,٩٧١-	٠,٠٠١	دالة
	ثقوى فني صناعي	٢٨	١,٧٤٤	٠,٢٨٧			
	وجود خبرة سابقة	٢٩	١,٦٤٠	٠,٣١٦	١,٢٤٥	٠,٢١٨	غيردالة
	لا توجد خبرة سابقة	٣٦	١,٥٤٣	٠,٣٠٥			
أنشطة استعداد	ثقوى علم	٣٧	١,٢٨١	٠,٢٨٧	٣,٢٩٤-	٠,٠٠٢	دالة
	ثقوى فني صناعي	٢٨	١,٥٠٥	٠,٢٧٠			
النشاط للمدرس	وجود خبرة سابقة	٢٩	١,٣٧٤	٠,٣٠٦	٠,٠٨٩	٠,٩٢٩	غيردالة
	لا توجد خبرة سابقة	٣٦	١,٣٨١	٠,٢٨١			
أنشطة دورة إدارة	ثقوى علم	٣٧	١,٤١٩	٠,١٦٩	٤,٠٨٠	٠,٠٠٠	دالة
	ثقوى فني صناعي	٢٨	١,٦٠٦	٠,١٩١			
الأزمات كلها	وجود خبرة سابقة	٢٩	١,٥١٥	٠,٢٠٨	٠,٥٩٩	٠,٥٧٨	غيردالة



أنشطة	المتغيرات المستقلة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة	متوسط	الدلالة
دورة إدارة الأزمات	- نوع التعليم الثانوى - الخبرة والمشرفة		الصحفى	المعيارى	(ت)	الدلالة	عدد ٠,٠٥
	لا توجد خبرة سابقة	٣٦	١,٤٨٧	٠,١٩٦			

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

فيما يتعلق بأثر متغير نوع التعليم الثانوى على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات:

- رفض الفرض الصفري الرئيسى الأول (رقم ١)؛ وهذا يعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بأنشطة دورة إدارة الأزمات منجتمعة وبمراحلها المختلفة، ولصالح المدارس الثانوية الفنية الصناعية وذلك لأن (متوسط الاستجابات فى الثانوى الفنى الصناعى $1.606 < 1.419$ للثانوى العام).

- قبول الفرض الصفري الفرعى (رقم ١)، وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الملصق / نقليل المخاطر فى دورة إدارة أزمات الطوارئ.

- رفض الفرض الصفري الفرعى (رقم ٢)، وهذا يعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستعداد فى دورة

إدارة أزمات الطوارئ ، ولصالح المدارس الثانوية الفنية الصناعية وذلك لأن (متوسط الاستجابات في الثانوى الفنى الصناعى $1,502 < 1,324$ للثانوى العام).

- رفض الفرض الصفري الفرعى (رقم ٣)، وهذا يعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات استجابات عينة كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستجابة في دورة إدارة أزمات الطوارئ ، ولصالح المدارس الثانوية الفنية الصناعية وذلك لأن (متوسط الاستجابات في الثانوى الفنى الصناعى $1,744 < 1,467$ للثانوى العام).

- رفض الفرض الصفري الفرعى (رقم ٤)، وهذا يعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات استجابات عينة كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة استعادة النشاط المدرسى في دورة إدارة أزمات الطوارئ، ولصالح المدارس الثانوية الفنية الصناعية وذلك لأن (متوسط الاستجابات في الثانوى الفنى الصناعى $1,505 < 1,281$ للثانوى العام).

مما سبق يمكن استخلاص أن هناك أثراً لمتغير نوع التعليم الثانوى على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ باستثناء أنشطة المنع / تقليل المخاطر، فعلى الرغم من القصور الشديد في تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ لدى كل من المدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية الفنية الصناعية، فلا مانع من وجود فروق ضئيلة في الاستجابات لصالح المدارس الثانوية الفنية الصناعية، وهذا متوقع، نظراً لطبيعة



الأنشطة التعليمية التى تمارسها المدارس الفنية، ولكونها فى معظمها تعد وحدات منتجة وتحتاج من الناحية النظرية إلى تأمين الأفراد والمنشآت لوجود معدات وتجهيزات وخامات ومنتجات.

أما عن عدم وجود فروق فى الاستجابات من عينة كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بأنشطة المنع / تقليل المخاطر فمرده إلى نقص الوعي عند المسؤولين فى تلك المدارس بنوعيتها بأهمية الإدارة الوقائية، وقد اتضح ذلك سابقاً فى عدم وجود برامج وقائية لحماية الطلاب من المخاطر.

فيما يتعلق بأثر متغير الخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة أزمات الطوارئ على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات:

تشير النتائج فى جدول رقم (٤) إلى:

- قبول الفرض الصبرى الرئيسى الثانى (رقم ٢)، وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة الأزمات.

- قبول الفرض الصبرى الفرعى (رقم ٥)، وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة المنع / تقليل المخاطر فى دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة الأزمات.

- قبول الفرض الصفري الفرعي (رقم ٦)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستعداد في دورة إدارة الأزمات تعزى لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة في إدارة الأزمات.

- قبول الفرض الصفري الفرعي (رقم ٧)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستجابة في دورة إدارة الأزمات تعزى لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة في إدارة الأزمات.

- قبول الفرض الصفري الفرعي (رقم ٨)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة المدارس الثانوية العامة والفنية للصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة استعادة النشاط المدرسي في دورة إدارة الأزمات تعزى لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة في إدارة الأزمات.

مما سبق يمكن استخلاص أنه لا يوجد أثر لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة في إدارة الأزمات على درجة تنفيذ إدارة أزمات الطوارئ، وقد يرجع ذلك إلى أن الأزمات محدودة وقليلة للذين شاركوا في إدارة أزمات سابقة، أو أن المشاركين لم يكونوا على دراية وألفة بتلك الأنشطة في دورة إدارة الأزمات تجعلهم متميزون عن غيرهم، ومن ثم ظهرت



النتائج على أساس إلغاء أثر متغير الخبرة وكأنهم مجتمع متجانس من حيث الخبرة، وهذا ما لاحظته الباحثة فى مقابلات أعضاء لجان إدارة الأزمات من حيث نقص الدراية والخبرة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الفرعية والذي نصه:

'ما درجة استجابة عينة الدراسة حول الأزمات المحتمل حدوثها مستقبلاً فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية؟' فإن الجدول رقم (٥) يحقق هذا الهدف.

جدول رقم (٥)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأزمات المحتمل حدوثها

فى المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية ورتبها

م	الأزمة	الثقوى العام (ن = ٣٧)			الثقوى فنى الصناعى (ن = ٢٨)		
		المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة
١	نشوب حريق فى أحد المباني المدرسية	١,٩١٨	٠,٥١٦	٢	٢,٠٣٥	٠,٥٠٧	٤
٢	انتشار مرض معد خطير بين الطلاب	١,٧٨٣	٠,٥٨٣	٥	٢,١٠٧	٠,٣١٥	٢
٣	وقوع حوادث طبيعية مثل الزلازل والعواصف المدرسة	١,٤٠٥	٠,٥٥٠	٧	١,٥٧١	٠,٥٠٤	٦
٤	وقوع حوادث تلف مدرسى تقضى إلى أضرار بشرية وتغريب ممتلكات	٢,٤٠٥	٠,٧٦٢	١	٢,٦٤٢	٠,٥٥٨	١
٥	انتشار غاز يسمم بين جذبات المبني المدرسى	١,٤٣٢	٠,٥٥٤	٦	١,٣٥٧	٠,٤٨٨	٧

م	الأزمة	الثانوي العام (ن = ٣٧)			الثانوي الفني الصناعي (ن = ٢٨)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة
٦	تفجير جزء من مبنى مدرسي	١,٨٩١	٠,٦١٣	٣	١,٧١٤	٠,٤٦٠	٥
٧	قتلار مواد مخدرة بين الطلاب	١,٨١٠	٠,٧٠٠	٤	٢,٠٧١	٠,٥٣٩	٣
٨	تسرب امتحانات نهاية العام الدراسي	١,٢٧٠	٠,٥٠٨	٨	١,٢٥٠	٠,٤٤١	٨

وتشير النتائج في الجدول السابق إلى:

- اتفاق عينة الدراسة في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على أن أكثر الأزمات المحتمل حدوثها (بدرجة قليلة) هي "وقوع حوادث غف مدرسي تقضي إلى أضرار بشرية وتخريب ممتلكات"، وذلك لأنها نالت المرتبة الأولى بين الأزمات الأخرى، والمتوسطات الحسابية هي (٢,٤٠٥ ثانوي عام، ٢,٦٤٢ ثانوي فني صناعي).

ويمكن للباحث أن يفسر ذلك لكون تلك الأزمات السلوكية (العنف المدرسي) تتكرر باستمرار، وأن ظروف العملية التعليمية في داخل المدارس، وظروف وتحديات المجتمع الخارجي تلبى عن استمرار حدوثها.

- اتفاق عينة الدراسة في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على أن أزمة تسرب امتحانات نهاية العام الدراسي غير ممكنة الحدوث، وقد نالت المرتبة الأخيرة من وجهة نظر عينة الدراسة (المتوسط الحسابي ١,٢٧٠ ثانوي عام، ١,٢٥٠ ثانوي فني صناعي).

- اتفاق عينة الدراسة فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على أن الأزمات الطبيعية والمادية غير المحتمل حدوثها مستقبلاً هي:
 - وقوع كوارث طبيعية مثل الزلازل والعواصف المدمرة (المتوسط الحسابى ١,٤٠٥ ثانوى عام، ١,٥٧١ ثانوى فنى صناعى).
 - انتشار غاز كيميائى بين جنبات المبنى المدرسى (المتوسط الحسابى ١,٤٣٢ للثانوى العام، ١,٣٥٧ ثانوى فنى صناعى).
 - انهيار جزء من المبنى المدرسى (المتوسط الحسابى ١,٨٩١ ثانوى عام، ١,٧١٤ ثانوى فنى صناعى).
 - أشارت عينة لجنة إدارة الأزمات بالمدارس الثانوية الفنية الصناعية إلى احتمال وقوع الأزمات التالية بدرجة قليلة:
 - احتمال انتشار مرض معدٍ خطير بين الطلاب (المتوسط الحسابى ٢,١٠٧).
 - احتمال انتشار مواد مخدرة بين الطلاب (المتوسط الحسابى ٢,٠٧١).
- مما سبق يمكن أن نستخلص أن أكثر الأزمات احتمالاً فى الحدوث مستقبلاً هي حوادث العنف المدرسى نظراً لتكرارها باستمرار، وأن الأزمات الطبيعية والمادية مثل كوارث الزلازل والعواصف المتعمدة، وانهيارات المبنى المدرسية، وانتشار غازات كيميائية غير محتملة الحدوث، وقد يعزى ذلك لكون البلاد ليست منطقة كوارث طبيعية، أو أنهم لم يألفوا التعامل مع أزمات الانهيارات أو انتشار الغازات الكيميائية الضارة.

ويضاف إلى ما سبق احتمال وقوع أزمات سلوكية من وجهة نظر عينة المدارس الثانوية للفنية الصناعية مثل انتشار المخدرات بين الطلاب ولذا قد يعزى إلى قلة أو لعدم الجانب الوقائي وتزايد سرعة انتشار المخدرات بين الطلاب.

في ضوء النتائج السابقة مجتمعة يمكن للباحث أن يحسن من قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية الضعيفة جداً في إدارة الأزمات، وذلك من خلال التخطيط الاحتمالي لإدارة أزمات العنف المدرسي كدليل تطبيقي للاسترشاد به عند تحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعها.

ملخص نتائج الدراسة:

تمخضت الدراسة عن عدد من النتائج أبرزها:

١. القدرة الضعيفة جداً للمدارس الثانوية العامة والفنية على إدارة أزمات الطوارئ، حيث بلغت نسبة تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات (١٨,٤٢٪) للثانوي العام، ٢٣,٦٨٪ للثانوي الفني الصناعي).
٢. تننى نسب تنفيذ مجالات أنشطة دورة أزمات الطوارئ في المدارس الثانوية بنوعها (مجال أنشطة المنع / تقليل المخاطر ٣٠٪، مجال الاستعداد لمواجهة الأزمات ١٤,٢٪)، مجال أنشطة الانتجابة (٢٨,٥٪ الثانوي العام، ٤٢,٨٪ للثانوي الفني الصناعي)، أنشطة استعادة النشاط المدرسي (١٤,٢٪ للثانوي الفني، ومنعومة للثانوي العام).

٣. تتخذ المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية بعض أنشطة دورة إدارة الأزمات إلى حد ما وهى:

مجال أنشطة الاستجابة:

- تنشيط نظام قيادة عمليات الأزمة من اسعافات أولية وإنقاذ وإمدادات.
- تنشيط إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ.
- ضبط الشائعات لعدم تفاقم الأزمة.

مجال أنشطة الاستعداد:

- إعداد بروفيل مدرسى يشمل على 'خرائط توضح عدد المباني والفصول المدرسية والمداخل والمخارج للطوارئ.
- إعداد قائمة بأرقام التليفونات لمستجيبى الطوارئ.

مجال أنشطة المنع / تقليل المخاطر:

- وضع قواعد سلوكية واضحة لضبط سلوك الطلاب.
- إجراء فحوصات سلامة دورية شاملة للمبنى المدرسى وتجهيزاته.
- تقدير التهديدات السلوكية المحتملة مثل حوادث العنف المدرسى وانتشار المخدرات.

مجال أنشطة استعادة النشاط المدرسى:

- تقدير الخسائر المادية والبشرية الناشئة عن موقف الأزمة (ثانوي فنى صناعى)

٤. اتفاق عينة الدراسة على أن المدارس الثانوية بنوعيتها لا تنفذ عدداً كبيراً من أنشطة دورة إدارة الأزمات وهي:

مجال أنشطة الاستعدادة

- وضع خطة إعلامية للتعامل مع وسائل الإعلام.
- تخصيص ميزانية محددة للتمرينات والتدريبات العملية.
- تصميم خطة عامة لإدارة الأزمات.
- تصميم خطة احتمالية للطوارئ معينة.
- إجراء تمرينات سيناريوهات المحاكاة.
- إجراء تدريبات عملية للطلاب على عمليات الإخلاء.
- مراجعة خطط إدارة الأزمات باستمرار في ضوء نتائج أنشطة التدريب.
- تنسيق خطط إدارة الأزمات المدرسية مع خطط المنطقة التعليمية.
- إنشاء نظام أو مركز قيادة عمليات حوادث الطوارئ.
- تحديد مسؤوليات المشاركين في فريق إدارة الطوارئ.
- وضع إجراءات للاتصال مع مستجيبى الطوارئ.

مجال أنشطة استعادة النشاط المدرسي:

- تسجيل أحداث موقف الأزمة والإجراءات التي اتبعت للإقادة منها.
- تقييم موقف الأزمة الطارئة لاستخلاص الدروس المستفادة.



- إجراء تعديلات على خطة إدارة أزمات الطوارئ فى ضوء الدروس المتعلمة.
- إخضاع الطلاب الذين تأثروا بنتائج الأزمة لبرامج علاجية من إرشاد نفسى وصحة عقلية.
- وضع خطط زمنية متنوعة للإصلاح وإعادة التأهيل.
- القيام بإجراءات تقلل من شدة الصدمة والتوترات الناشئة عن موقف الأزمة.

مجال أنشطة المنع / تقليل المخاطر:

- مكافأة الطلاب الذين يقومون بالإبلاغ عن مخاطر محتملة.
- تقييم دورى لاتجاهات وسلوكيات الطلاب والعاملين بالمدرسة.
- تقديم برامج إضافية تساعد الطلاب على التحكم فى الغضب وحل الصراعات.
- دعم العاملين بالمدرسة لاكتشاف المخاطر المهددة لحياة الأفراد والمباني.
- تجهيز نظام الأمن بمعدات متطورة لحماية المبنى المدرسى والمحافظة على سلامة العاملين.
- تدريس بعض الموضوعات فى المناهج الدراسية للوقاية من حوادث العنف.

مجال أنشطة الاستجابة:

- تعيين المتحدث رسمى للإجابة عن استفسارات وسائل الإعلام.
- تنسيق جهود إدارة الأزمة بالمدرسة مع جهود المنطقة التعليمية والمشاركين من المجتمع المحلى.
- تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء واختباء لضمان سلامة الطلاب والعاملين.

٥. هناك أثر لمتغير نوع التعليم الثانوي على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ باستثناء المنع / تقليل المخاطر، وكانت الفروق في الاستجابات لصالح المدارس الثانوية الفنية.

٦. لا يوجد أثر لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة في إدارة الأزمات على درجة تنفيذ إدارة أزمات الطوارئ في المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية.

٧. اتفاق عينة الدراسة على أن أكثر الأزمات المحتمل حدوثها، وبدرجة قليلة هي وقوع حوادث عنف مدرسي تقضي إلى أضرار بشرية وتخريب ممتلكات.

٨. اتفاق عينة الدراسة على أن أزمة تسرب امتحانات نهاية العام الدراسي غير محتملة الحدوث وقد نالت المرتبة الأخيرة.

٩. اتفاق عينة الدراسة بالمدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على أن الأزمات الطبيعية والمادية غير المحتمل حدوثها هي:

٤- وقوع كوارث طبيعية مثل الزلازل والعواصف المدمرة.

٥- انتشار غاز كيميائي بين جنبات المبنى المدرسي.

٦- انهيار جزء من مبنى مدرسي.

١٠. أشارت عينة المدارس الثانوية الفنية للصناعية إلى احتمال الأزمات التالية بدرجة قليلة:

١- احتمال انتشار مرض معد خطير بين الطلاب.

٢- احتمال انتشار مواد مخدرة بين الطلاب.

التخطيط الاحتمالى لتحسين قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على إدارة أزمات حوادث العنف المدرسى

تمهيد:

تعتبر عملية التخطيط عموماً، والتخطيط الاحتمالى لأزمات طوارئ معينة محتملة من أهم الآليات التى تساعد المدارس للتعامل مع تلك الأزمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية، ربما يتيح التعامل مع الأزمة الطارئة بأسلوب الإدارة بالمبادرة، وليس بأسلوب رد الفعل، وتوفير أسلوب منظم واستغلال كامل للموارد المادية والبشرية والمالية وقواعد البيانات المتوفرة، وبما يكفل استمرار المدرسة فى أداء أعمالها أثناء مواجهة الأزمة، والتخطيط أيضاً يمكن أن يقلل من عنصر المفاجأة التى قد تصاحب الأزمة، ويحول المدرسة من مؤسسة مستهدفة للأزمات إلى مؤسسة مستعدة لمواجهة الأزمات.

ويمثل الوقت عنصراً هاماً عند حدوث الأزمة، لذلك فإن التخطيط للأزمة فى مرحلة مبكرة يتيح السرعة فى التعامل مع الأزمة.

وبصورة أكثر تحديداً فقد أشارت (شريف، ١٩٩٨ : ١٣١) إلى أن عملية التخطيط الاحتمالى للطوارئ لها أهداف منها:

- تجنب المفاجأة المصاحبة للأزمة عن طريق معرفة مصادر المخاطر والتهديدات، واكتشاف علامات الإنذار المبكرة استعداداً لمواجهةها.

- حسن استغلال الوقت المتاح لمواجهة الأزمات عن طريق الاستعداد للأزمات.
- محاولة القضاء على قدر كبير من العشوائية والتخبط وانفعال اللحظة التي عادة ما تصاحب الأزمات.
- الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة وضمان سرعة توجيهاها للتعامل مع الأزمات، ولصعوبة التخطيط لجميع أنواع الأزمات المدرسية، فإنه من الضروري تحديد أولويات للأزمات المحتملة من أجل التخطيط الاحتمالي لها، وهذا ما استهدفته تلك الدراسة من تحديد عدد من الأزمات المحتمل حدوثها من وجهة نظر عينة الدراسة، وتحديد أكثرها من حيث احتمال الحدوث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن "أزمة حوادث العنف المدرسي من المحتمل حدوثها وتحتاج إلى مواجهتها، وهذا يستدعي عمل تخطيط احتمالي لتحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعها لإدارة تلك الأزمة الطارئة".
- لكي تكون الصورة واضحة في ذهن القارئ، فإن الجدول التالي يوضح موقع التخطيط الاحتمالي للطوارئ من أنواع التخطيط الأخرى (تخطيط الاستعداد، التخطيط الاحتمالي، تخطيط العمليات) (UNHCR, 2003:13)

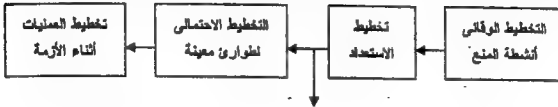
الجوانب	تخطيط الاستعداد Preparedness Planning	التخطيط الاحتمالي Contingency Planning	تخطيط العمليات Operation Planning
متى؟	طور التخطيط	قبل الطوارئ مباشرة	أثناء الطوارئ
مجال الخطة	عامة	محددة	أكثر تحديداً

المشاركين	كل فرد فى النظام المدرسى	أفراد متخصصين	أفراد مشاركون وقت الأزمة الطارئة
التركيز	كل الأزمات	أزمة معينة متوقعة	حادثة طوارئ وقعت
تخصيص الموارد	مقدرة	محددة	أكثر دقة وإحكاماً
مستوى التخطيط	كل المستويات	المستوى الإدارى	المستوى الواقعى/ الميدانى
زمن الخطة	سنة	محددة بزمان معين	وقت التنفيذ الفعلى

يتضح من الجدول السابق أن التخطيط الاحتمالى هو تخطيط للطوارئ، ويتم قبل الأزمات الطارئة والتي يتم تحديدها وفقاً لأولوية الحدوث المحتملة، ويتحول إلى التخطيط للعمليات حين وقوع الأزمة، واستناداً إلى مرونة التخطيط يتم إجراء تعديلات على الخطة الاحتمالية حسب ظروف موقف الأزمة، أما تخطيط الاستعداد فهو الأكثر عمومية والذي يتعامل مع أزمات مدرسية متعددة.

والتخطيط بكافة صوره يعنى التحديد المسبق لما يجب عمله، وكيفية القيام به، ومن سيتولى مسؤولية التنفيذ ومتى وأين سيتم التنفيذ، وكل ذلك فى ضوء أهداف محددة. وعلى القائم بالتخطيط أن يحدد الموارد المطلوبة لتنفيذ الخطة وأن تكون فى حدود الإمكانيات المتوافرة حتى تكون الخطة ممكنة واقعية.

ويلخص الباحث رؤيته للعلاقة بين أنواع التخطيط المختلفة للتعامل مع الأزمات المدرسية فى المخطط التالى:



علامات إذار لمواقف طوارئ معين

واستناداً إلى نتائج الدراسة، والتي حددت احتمال وقوع أزمات عنف مدرسي من وجهة نظر عينة الدراسة، فإن الباحث يعرض تصوراً مقترحاً لخطة احتمالية لمواجهة أزمات عنف مدرسي متوقعة للاسترشاد بها من أجل تحسين قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على إدارة أزمات الطوارئ، مع الأخذ في الاعتبار ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من التحدى الشديد في قدرة تلك المدارس على إدارة أنشطة دورة الأزمات، ومن الضروري الإشارة إلى ضرورة الاهتمام من قبل المسؤولين في المدارس بأنشطة التخطيط الوقائي كحلقة من سلسلة النشاط التخطيطي لدورة إدارة الأزمات.

المتطلبات الأساسية قبل التخطيط الاحتمالي لإدارة مواقف أزمات العنف المدرسي:

١- تشكيل فريق إدارة أزمات طوارئ:

يقترح أن يتكون الفريق من مدير المدرسة أو مساعد المدير لقيادة الفريق والإشراف والتنسيق لكل جهود الاستجابة للطوارئ، هذا فضلاً على أنه يشارك وبقيّة أعضاء الفريق في التخطيط لمواجهة الأزمات، كما يتكون الفريق من عدد من الأعضاء منهم مسئول أمن مدرسي، واثنان من المعلمين وأخصائي نفسي، وأخصائي اجتماعي،



طبيب المدرسة، أحد أولياء الأمور أو أكثر، بعض الطلاب، ويجب أن يتمتع أعضاء فريق إدارة الطوارئ بخصائص معينة منها القدرة على الإرشاد والتفاوض والاتصال مع أفراد المجتمع المدرسى ومؤسسات الطوارئ والمشاركين من المجتمع المحلى، وإجراء استجابات الطوارئ من إسعافات أولية لحين وصول مستجيبى الطوارئ، وكذلك القدرة على التحكم فى الضغوط الناشئة عن وقوع الأزمة والعمل فى هدوء ودون انفعال عند وقوع الأزمة.

٢- توفير قواعد بيانات مدرسية:

يجب أن تتوفر بالمدرسة قواعد بيانات حديثة للتعامل مع مواقف الطوارئ، وتحتوى على بيانات عن أفراد المجتمع المدرسى من المعلمين والعاملين والطلاب وأسرهم من حيث الإعداد والمستوى الاجتماعى والاقتصادى، وكذلك عدد المباني المدرسية ومشتعلاتها من معامل وورش وأفنية وفصول وتجهيزات ... ، هذا فضلاً عن قوائم بأرقام تليفونات وأسماء مستجيبى الطوارئ من المدرسة ومؤسسات الطوارئ من مستشفيات وأقسام الشرطة والحريق والنقل والإنقاذ، وخدمات الإرشاد والصحة العقلية والمشاركين فى الأزمة من المجتمع المحلى.

خطوات التخطيط الاضامى لمواجهة العنف فى المدارس الثانوية بنوعيتها:

يمر النشاط التخطيطى لإدارة أزمات العنف المدرسى بعدة خطوات هى:

١. تحديد علامات الإنذار المبكر التى تنبئ عن وقوع حوادث عنف مدرسى.
٢. بناء خطة طوارئ للمواجهة.

٣. التدريب وتقييم خطة الطوارئ.

وفيما يلي عرض أهم الملامح التي تميز كل خطوة.

١- تحديد علامات الإنذار المبكرة:

يعرف العنف المدرسي بأنه كل سلوك أو نشاط مادي أو معنوي يشمل على استخدام القوة أو التلويح باستخدامها بهدف إلحاق الضرر المادي والمعنوي بالآخرين في المجتمع المدرسي سواء بالنسبة لأشخاصهم أو ممتلكاتهم، وتتخذ ممارسات العنف الطلابي في المدارس الثانوية بنوعها أشكالاً أشارت إليها الأدبيات ونتائج لقاءات الباحث مع أعضاء لجان إدارة الأزمات ومنها:

- تخريب وتدمير سيارات هيئة التدريس والهيئة الإدارية.
- إضرار النار في مرافق المدرسة.
- تكسير وتدمير مرافق المدرسة.
- استخدام أدوات حادة وأسلحة بيضاء ضد الزملاء والمعلمين والتي قد تقضي إلى الموت.
- المشاحنات والمشاجرات بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين المعلمين.

وتلك الممارسات التي تتكرر في المدارس الثانوية من وقت لآخر وتشير إليها الصحف المصرية لا تتشأ مرة واحدة بل يسبقها ما يسمى علامات تحذير مبكر (Early Warnings) والتي تعبر عن المؤشرات السلوكية أو العاطفية التي توضح مدى المخاطر أو التهديدات التي يمكن أن يسببها بعض الطلاب لبقية أفراد المجتمع المدرسي وممتلكاتهم،



والتعرف على تلك المؤشرات من فريق إدارة الأزمات المدرسى خطوة ضرورية لمنع المخاطر قبل حدوثها أو الإقلال من شدة الخسائر عن وقوع الأزمات.

وبشير كل من (Dwyer, Osher & Warger, 1998 : 5, 11) إلى عدد من علامات الإنذار المبكرة والتي تنبئ عن وقع ممارسات عنف مدرسى، ويجب أن ينتبه إليها فريق إدارة أزمات الطوارئ ومنها: الانسحاب الاجتماعى للطلاب، المشاعر المتزايدة من الرفض، وخصوصاً الطالب الذى يعانى من عدم التشجيع والدعم من إدارة المدرسة والمعلمين، تدنى مستوى الطالب فى التحصيل الدراسى، إظهار سلوك غضب بشكل حاد ومتكرر ويصعب التحكم فيه، الاعتياد على تعاطى المخدرات، القشل المتكرر فى تكوين علاقات مع الآخرين، وعدم القبول من الزملاء.

ومما هو جدير بالذكر ان ضرورة معرفة الأسباب التى تؤدى إلى علامات الإنذار المبكرة للعنف المدرسى والتي قد تؤدى فى النهاية إلى مواقف أزمات، وقد ترجع الأسباب إلى الأسرة أو جماعة الرفاق أو وسائل الإعلام أو المدرسة بكل مكوناتها من منهج مدرسى أو المعلمين أو الإدارة ... إلى غير ذلك.

ويرى الباحث أن عملية تحديد علامات الإنذار المبكرة تواجه صعوبات منها ثقافة المجتمع المدرسى والاعتقاد الخاطيء بأن المدرسة تستطيع أن تواجه أى أزمات دون الحاجة إلى تحديد علامات الإنذار، وكذلك عدم توفر الكوادر المؤهلة لتحديد علامات الإنذار المبكرة.

٢- بناء خطة الطوارئ للمواجهة:

بعد تحديد علامات الإنذار المبكرة التى تنبئ بقرى حدوث الأزمة، وبعد تحديد الهدف وهو مواجهة أزمات عنف مدرسى متوقعة فإنه يجب بناء خطة طوارئ من أهم عناصرها:

- تحديد الأنشطة المفترض أن يقوم بها فريق إدارة الأزمات وقيادته قبل وأثناء الأزمة وبعدها.
 - تحديد مؤسسات الطوارئ اللازم إبلاغها بحدوث الأزمة وطرق الاتصال بها.
 - تحديد الموارد المادية والفنية والمادية لتنفيذ خطة مواجهة الأزمة.
 - تحديد طرق توصيل المعلومات لأعضاء فريق إدارة الأزمة والجهات الأخرى الخارجية.
 - ضمان توفير نظام فعال للاتصالات بالأطراف المعنية بالأزمة داخلياً وخارجياً.
 - تنسيق جهود إدارة الأزمة في المدرسة ومع الجهة الخارجية من مؤسسات طوارئ وإفراد المجتمع المحلي.
 - وضع سيناريوهات للأزمة "أسوأ وأفضل سيناريو" حسب تطورات الأزمة المتوقعة وتحديد الأولويات والمسؤوليات لتحقيق كفاءة القيادة والسيطرة على الأزمة.
 - التدريب على الخطة الموضوعية وتعديل الخطة في ضوء نتائج التدريب.
 - ويمكن للباحث أن يوضح بعض الإجراءات التي يمكن أن تتخذ لمواجهة أزمات العنف المدرسي قبل وأثناء وبعد موقف الأزمة (سيناريو إدارة أزمة عنف مدرسي).
- قبل موقف الطوارئ:**

تعد فترة قبل موقف الطوارئ فترة الإعداد لتفادي حدوث أزمة الإعداد لتلافي آثارها السلبية عند وقوعها، ويشارك فيها بجانب فريق إدارة الأزمات أفراد المجتمع المدرسي الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، وفيها يتم اتخاذ الإجراءات التالية:



- حصر وتصنيف الطلاب الذين يمارسون سلوكيات عنف.
- إعلام جميع أعضاء هيئة التدريس بأسماء هؤلاء الطلاب ووضعهم تحت المراقبة بشكل لا يثير الطلاب.
- توعية الطلاب فى المدرسة بأسباب العنف وأضراره.
- تشديد الرقابة لعدم دخول الطلاب بأدوات حادة وأسلحة بيضاء.
- توفير البرامج المدرسية التى تساعد الطلاب على ممارسة أنشطة رياضية واجتماعية لتقليل من سلوكيات العنف.
- الإبلاغ الفورى وتقديم تقارير لإدارة المدرسة عن بوادر سلوكيات عنف مدرسى.
- تنسيق وتنظيم تعاون مع مؤسسات الطوارئ (الإسعاف والمستشفيات وأقسام الشرطة) لتحديد طريقة تلقى البلاغات وأرقام التليفونات:
- تسجيل الملاحظات فى السجلات المخصصة للأزمات.

أثناء موقف الطوارئ:

وهى الفترة التى يتم فيها قيادة عمليات الأزمة، ويتولى فيها فريق إدارة الأزمات القيام بالإجراءات التالية:

- سرعة الإبلاغ الفورى بجميع الوسائل عند بداية حدوث واقعة العنف المدرسى بمسئولى المنطقة التعليمية ووكالة الوزارة ومؤسسات الطوارئ من مستشفيات وأقسام الشرطة إذا لزم الأمر.

- سرعة السيطرة على الموقف واحتوائه واتخاذ الإجراءات الأولية من إسبـاحات للمصابين لحين وصول الإسعاف في حالة اتساع نطاق الأزمة.
- متابعة تقديم العلاج مع المستشفى والإشراف على خروج الحالات البسيطة ومتابعة بقاء الحالات الحرجة لحين استكمال الشفاء.
- تبليغ جهات التحقيق لتحديد الأفراد المسؤولين عن وقوع الأزمة والمساعدة في ذلك عن طريق إمداد جهات التحقيق بالمعلومات اللازمة.
- تسجيل جميع الملاحظات والبلاغات في السجلات المعدة لذلك.
- إعداد تقرير نهائي عن الأزمة.
- إصدار إخطار إعلامي بالحدث وتوفير المعلومات لمن يطلبها من أولياء الأمور.

بعد موقف الطوارئ:

- وهي فترة معرفة أسباب حدوث الأزمة ودراسة أفضل أساليب تلافيها مستقبلاً وتقييم أداء فريق إدارة الأزمات في قيادة الأزمة ويتم فيها:
- عمل تقرير نهائي والخروج بتوصيات مناسبة.
- تبليغ المستوى الأعلى بالوزارة لاتخاذ ما يراه من إجراءات حيال الأزمة.
- متابعة الاتصال بالمصابين والضحايا وأسـرهم حتى يتم الشفاء نهائياً.
- عمل دراسات نفسية واجتماعية لمعرفة العوامل المسؤولة التي أدت إلى موقف الأزمة.



- اتخاذ الإجراءات العقابية مع الطلاب الذين مارسوا موقف الأزمة حسب طبيعة الأزمة.
- إخضاع الطلاب الذين مارسوا سلوكيات عنف إلى برامج تعديل السلوك ويساهم فى ذلك أقسام الإرشاد النفسى والصحة العقلية.
- تعديل الجداول الدراسية - إذا لزم الأمر - للتكيف مع نتائج الأزمة.
- القيام بأية إصلاحات فى المباني المدرسية - إذا احتاج الأمر ذلك.

٣- التدريب وتقويم خطة الطوارئ:

يرى المتخصصون أن التدريب وتقويم الخطط للطوارئ على نفس الدرجة من الأهمية لوجود خطط مكتوبة، فالتدريب وتقويم الخطط يساعد المجتمع المدرسى على استيعاب المعلومات والمهارات والروى فى تلك الخطط، وهى تمكن الأفراد من الاستجابة بسرعة وفاعلية أثناء الأزمة الحقيقية.

ومما يؤكد أهمية التدريب على خطط إدارة الأزمات أن "Tom Ridge" يشير إلى أن دولة مثل الولايات المتحدة الأمريكية خصصت ٣٠ مليون دولار عام ٢٠٠٤ لتدريب العاملين بالمدرسة والطلاب والآباء للاستجابة للأزمات المدرسية، وشراء الأجهزة وتنسيق خطط الأزمات مع السلطات المحلية (37 : Cited in Black, 2004) ولضمان فاعلية خطة الطوارئ فإنه من الضروري إجراء تدريبات عملية على خيارات الاستجابة للطوارئ مثل الإخلاء للطلاب والعاملين من الفصول أو المباني المدرسية، أو الاختباء أو العزل أو الخروج مبكراً من المدرسة، هذا بالإضافة إلى إجراء تمرينات والتي منها

تمرين سيناريوهات محاكاة الأزمات (Table – Top Simulation Scenarios) الأمر الذي يساعد المشاركين على بناء رؤية واسعة فيما يتعلق بالاستجابة للطوارئ وتطوير استراتيجيات لمواجهة الأزمات مثل كيفية الاستجابة لوسائل الإعلام وضبط الشائعات، وتأمين الإمكانات والتسهيلات أثناء وبعد الأزمة، التفكير في أسوأ السيناريوهات المحتملة، التزود بقوائم اتصالات لتنفيذ خطط إدارة الأزمات.

وبشير (90 : Alexander, 2000) أن سيناريوهات المحاكاة تساعد المتدرب على تحديد درجة خطورة حوادث الطوارئ المحتملة، والعوامل التي يمكن أن تضعف من خطة مواجهة الأزمة، ويحدد في تمرين المحاكاة أدوار أفراد الطوارئ وكيفية التعامل مع وسائل الإعلام والقيام بعمليات الإسعافات. ويرى (2: Lehtola, 2007) أن العناصر الأساسية للسيناريو تقوم على:

- تحديد طبيعة الأزمة، وتحديد أدوار المشاركين في تمرين المحاكاة، تحديد القيود والإمدادات، والمضاعفات والأخطار التي يمكن أن تطرأ نتيجة تطور مسار الأزمة.

ومن أهم ما يميز تمرين سيناريوهات المحاكاة أن المجموعة المشاركة تمارس أسلوب حل المشكلات والتأكد من مسئولية الجماعة في التفسير، وتقدير مدى التنسيق بين أداء أفراد الجماعة، وتدريب أفراد المجموعة على التفاعل والتفاوض معاً.

ومن أمثلة تمرينات سيناريوهات المحاكاة:

السيناريو الذي يركز على الاستجابة أثناء موقف الطوارئ، وفحص خطة عمليات الطوارئ وفيه يتم الكشف عن مدى مطابقة الاستجابات المحتمل حدوثها للعناصر

الموجودة في خطة عمليات الطوارئ وفي حالة عدم المطابقة يتم إجراء تعديلات على الخطة.

- سيناريو الطوارئ الذي يركز على عرض الوقائع تدريجياً حسب توقع ظروف الموقف وردود الأفعال، ومن الأسئلة التي تناقش مع مجموعة أفراد المشاركين في تمرين السيناريو هي:

- ما الإجراءات التي سوف تتخذ منذ الدقيقة الأولى من وقوع الأزمة؟
- ما الأعضاء العاملون في المدرسة الذين يشتركون فوراً لتنشيط الاستجابة؟
- ما خيارات الاستجابة التي سوف تستخدم لحماية أفضل لتأمين حياة الطلاب والعاملين بالمدرسة؟

- ما الخطوات التي يمكن أن تتخذ لإبلاغ المسؤولين بالمدرسة؟
ويتطور الموقف تظهر أسئلة أخرى مثل:

- كيف يتم الاتصال بقسم الشرطة؟
- من سيوفر الإسعافات الأولية والإمدادات؟ وما هي الإسعافات وتلك الإمدادات؟
- من سيقدر ويتعامل مع وسائل الإعلام؟
- ما نوع المعلومات التي تتوقع أن تحتاج إليها أجهزة التحقيق؟ وكيف تساعد في الإمداد بها؟
- ما الحاجات الفورية والاهتمامات للطلاب؟ ومن سيتعامل معها؟
- ما الحاجات الفورية والاهتمامات للعاملين بالمدرسة؟

وهكذا تستمر الأسئلة الناتجة عن موقف الأزمة، ويرى الباحث ضرورة الاهتمام بجانب التدريبات العملية وتمارين سيناريوهات المحاكاة، التدريب على موضوعات تتعلق بكيفية إدارة الفصل المدرسي لضبط سلوك الطلاب، وإكساب الأفراد المهارات الاجتماعية، والتفاوض وحل الصراع وحل المشكلات ومهارة التعرف على علامات التحذير المبكرة لسلوكيات العنف المدرسي والاستجابة المناسبة للتهديدات من الطلاب وأولياء الأمور، وكيفية التعامل مع وسائل الإعلام، وكيفية التعامل مع نتائج الأزمة من إجهاد وصدمات الأفراد المتأثرين بالأزمة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة إدراك مسئولى الإدارة التعليمية والمدرسية بأن إدارة الأزمات عملية وقائية وعلاجية في نفس الوقت.
- توعية مديري المدارس الثانوية العامة والفنية بالمفهوم المعاصر لإدارة الأزمات انطلاقاً من كونه عملية مستمرة وسلسلة متكاملة من أنشطة دورة إدارة الأزمات تشمل أنشطة المنع / تقليل المخاطر، أنشطة الاستعداد، أنشطة الاستجابة، وأنشطة استعادة النشاط المدرسي.
- ضرورة تغيير مسمى "لجنة تأمين المنشآت والأفراد" إلى فريق إدارة الأزمات.
- توفير الإمكانيات المادية والبشرية والمالية التي ترفع من القدرة المتعدنية للمدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية لمواجهة أزمات الطوارئ.

- أهمية انتباه مسئولى الإدارة التعليمية والمدرسية إلى نواحي القصور الشديدة فى عملية تنفيذ مجالات وأنشطة دورة إدارة الأزمات والتي منها:
- القصور فى الاستعداد لمواجهة الأزمات المدرسية عن طريق التخطيط بصوره المختلفة ورسم السيناريوهات لتقليل وقت إدارة الأزمة وسرعة اتخاذ القرار.
- القصور فى توفير نظم المعلومات والاتصال والحوافز لإدارة الأزمات المدرسية.
- القصور فى توفير برامج وقائية مدرسية تمنع / أو تقلل من حدوث الأزمات.
- إهمال علامات الإنذار المبكرة التى تنبئ بوقوع أزمات مدرسية.
- القصور فى توفير ميزانية للتدريب على أنشطة إدارة الأزمات.
- القصور فى تنفيذ التكريرات العملية وتمارين سيناريوهات المحاكاة.
- القصور فى تسجيل موقف الأزمة وتقييمها من أجل استخلاص الدروس المستفادة مستقبلاً.
- القصور فى إجراء برامج علاجية تقلل من شدة الصدمة والتوترات الناشئة عنها.
- القصور فى تعيين متحدث رسمى للتعامل مع وسائل الإعلام.
- القصور فى تنسيق الجهود مع المجتمع المحلى ومؤسسات الطوارئ عند حدوث الأزمة.
- يجب أن تتسم عملية الاستعداد والاستجابة للأزمات المدرسية بالمرونة استناداً إلى أنه لا توجد خطة مثالية تحسن العمل فى كل المدارس.
- أهمية الأخذ فى الاعتبار ردود أفعال الأفراد تجاه موقف الأزمة، وعدم التقليل أو أفكار تأثيرها، وكبت ردود الأفعال والقول بأن كل شئ تحت السيطرة.

- يجب عدم التعامل مع الأزمة بالآلية المعروفة الغفلة ثم الأزمة ثم اليقظة وهكذا بل يجب تخطي ذلك إلى أسلوب الإدارة بالمبادرة.
- أهمية تغيير معتقدات الكثير من الإداريين الخاطئة والتي ترى أن المدرسة مؤسسة محصنة ضد الأزمات وأنها ليست مستهدفة.
- أهمية تغيير وعي وسلوكيات الطلاب والعاملين بالمدرسة بالتدريب نحو أهمية الاستعداد لمواجهة الأزمات المدرسية.
- أهمية استفادة مسئولى الإدارة التعليمية والمدرسية بالثانوى العام والفنى الصناعى من الخطة الاحتمالية المقترحة لإدارة أزمات العنف المدرسى.



مراجع الدراسة

- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٣)، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠١)، إدارة الأزمة التعليمية: منظور عالمي، الإسكندرية: المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٢)، إدارة الأزمات التعليمية فى المدارس - الأسباب والعلاج، القاهرة: دار الفكر العربى.
- أفندى، عطيه حسن (١٩٩٤)، اتجاهات جديدة فى الإدارة بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية.
- بهاء الدين، جسين كامل (١٩٩٩)، التعليم والمستقبل، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة.
- توفيق، عبد الرحمن (٢٠٠٢)، أفكار لكسر الإطار، حتى لا يبقى الحال على ما هو عليه، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة (بمبك).
- حجي، أحمد إسماعيل (١٩٩٥)، الإدارة التطعيمية والإدارة المدرسية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الحريرى، رافدة عمر (٢٠٠٧)، إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل فى ضوء الجودة الشاملة، الأردن، عمان: دار الفكر.

- الحمالوى، محمد رشاد (١٩٩٥)، إدارة الأزمات — تجارب محلية وعالمية، القاهرة: مكتبة عين شمس.
- الحمالوى، محمد رشاد وشريف، منى صلاح الدين (١٩٩٧)، إدارة الأزمات فى الصناعة المصرية — دراسة تطبيقية، المؤتمر السنوى لإدارة الأزمات والكوارث، وحدة بحوث العمليات، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ٢٥ — ٢٦ أكتوبر، القاهرة، ١٩٩٧.
- دسوقي، كمال (١٩٨٨)، ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول، القاهرة: مطبعة الأهرام.
- شريف، منى صلاح الدين (١٩٩٨)، إدارة الأزمات — الوسيلة للبقاء، القاهرة: البيان للطباعة والنشر.
- صالح، أحمد زكى (١٩٧٢)، علم النفس التربوى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عامر، سيد يس وعبد الوهاب، على محمد (١٩٩٤)، الفكر الإدارى فى التنظيم والإدارة، القاهرة: مركز وايد سرفينز للاستشارات والتطوير الإدارى.
- غنيم، ليمن (٢٠٠٦)، إدارة الأزمات: مفهوم وتطبيق.
- http://www. wpv school.com/forums/show thread Php/t= 2063.
- كامل، عبد الوهاب محمد (٢٠٠٤)، إدارة الأزمات المدرسية، المدخل السيكلوجى المعلوماتى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- كنعان، نواف (١٩٩٩)، القيادة الإدارية، عمان: مكتبة دار الثقافة.

- هلال، محمد عبد الغنى (١٩٨٥)، مهارات إدارة الأزمات، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢)، تعليمات تأمين المنشآت والأفراد، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- Alexander, D. (2000). Scenario methodology For teaching Principles of emergency management. **Disaster Prevention and Management**. 9 (2). 89 – 97.
- Black, S. (2004). When disaster strikes. **American School Boord, Journal**, 36 - 38 .
- Brock, S.E., Sandoval, J & dewis, S. (1996). **Preparing for Crisis in the Schools: A Manual for Building School Crisis Response Team**3. Brandon, VT; Clinical Psychology Publishing Comp.
- Decker P.H. (1997), **When a crisis hits. Will your School be ready?**. Thousand Oaks, CA: Crowin Press.
- Dwyer, K. Osher, D. & Warger, C. (1998), **Early Warning Timely Response: A guide to safe Schools**. Washington, D.C: U.S.A. Department of Education.

- Good, L. Carter. V. (ed). (1973). **Dictionary of Education**. New York: Mc Graw – Hill. Book, Inc.
- Lehtola, C.J. (2007), Developing and using Table – Top Simulations as Teaching Tool. **Journal of Extension**, 45, (4) 1-5.
- Nichols, D. (1997). **Creating a Safe Campus: A guide for College and University Administrators**. Spring. Field, IL: Charles Thomas.
- Olson, R.B. (nd), **Crisis Management plan**. Waukegan Community Unit School District, 60, 1201, North Sheridan Road Waukegan, Illinois.
- Phelps, J.M. (1993) **Preventing Choos in a crisis Strategies for Prevention Control amd damage limitation**. UK: London. McGraw – Hill, Inc.
- Raphael, B (1986). **When disaster Strikes**. London: Hutclinson.
- The National School Safety Center for Board County Public Schools (2004). **Ready or Not? Testing and Training the plan**. Westlake Village, CA. U.S.A.



- Torrington, D. (1989). **Effective Management: People and organization**. New York: Prentice Hall Book Inc.
- UNHCR. (2003). **Contingency Planning for Emergencies, A Manual for Local governments Units**. National Disaster Coordinating Council.

جامعة الإسكندرية

كلية التربية

قسم الإدارة التعليمية والسياسات

استبانة لقياس مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على إدارة أزمات الطوارئ

الأساتذة الأفاضل/ أعضاء لجنة إدارة الأزمات بالمدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،

أولاً: يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية تهدف إلى قياس مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ لمواجهة حوادث مثل العنف المدرسي أو نشوب حريق متمر أو انتشار مرض معدٍ بين الطلاب أو غير ذلك من الأزمات المحتمل حدوثها والتي يمكن أن تهدد سلامة وأمن الطلاب والعاملين بالمدرسة وتؤثر سلباً على البيئة التعليمية، وذلك من أجل التخطيط لإدارة تلك الأزمات بالأسلوب العلمي لتحسين قدرة المدارس في مواجهة تلك الأزمات.

وبصورة أخرى فإن الدراسة من خلال الاستبانة تسعى إلى:

١- (أ) تحديد ظروف وإمكانات مدرستك على مواجهة أزمات الطوارئ قبل حدوثها.

(ب) تحديد مدى قدرة مدرستك على الاستجابة عند حدوث أزمة طوارئ.

(ج) تحديد الكيفية التى تخرج بها مدرستك بعد حدوث الأزمة الطارئة.

٢- تحديد مدى احتمال حدوث بعض الأزمات المدرسية:

- وإزاء ما تقدم فإن الباحث يضع بين أيديكم نسخة من الاستبانة تشتمل على قائمة من أربعة مجالات تدرج تحتها (٣٨) فقرة تشكل أنشطة دورة إدارة الأزمات، كما تشتمل أيضاً على عدد (٩) من الأزمات المحتمل حدوثها مستقبلاً.
- والمرجو منكم قراءة كل فقرة من الفقرات بتمعن، والإجابة عن جميع الفقرات بدقة وموضوعية بوضع علامة (✓) في الخانة المناسبة من المقياس والتى تتفق وواقع إدارة الأزمات في مدرستك.
- نثق تماماً أنه سوف يتم التعامل مع الاستجابة بسرية تامة، وإن تستخدم إلا لغرض البحث العلمى.

مع الشكر والتقدير،،،

الباحث

بيانات شخصية:

ضع علامة (✓) أمام ما يناسب حالتك:

- نوع المدرسة التي تنتمي إليها:

() ثانوي عام () ثانوي فني صناعي ()

- الخبرة السابقة للمشاركة في إدارة الأزمات:

توجد خبرة سابقة () لا توجد ()

ثانياً: حدد مدة قدرة مدرستك في تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ.

م	الفقرات	مدى التنفيذ		
		لا تنفذ إطلاقاً	تنفذ إلى حد ما	تنفذ بالكامل
يفترض في لجنة إدارة الأزمات بمدرستك تنفيذ الأنشطة التالية:				
مجال: أنشطة منع / تقليل المخاطر.				
١	تقدير المخاطر المالية المحتملة مثل الهول جزء من مبنى مدرسي، نشوب حرائق، انتشار غاز كيميائي.			
٢	تقدير التهديدات السلوكية المحتملة مثل خصومات العنف المدرسي، انتشار المخدرات بين الطلاب والتمرد الطلابي.			
٣	إجراء فحوصات سلامة شاملة دورية للمبنى المدرسي وتجهيزاته.			
٤	تجهيز نظام الأمن بمعدات متطورة لحماية المبنى المدرسي والمحافظة على سلامة الطلاب والعاملين.			

٢	الفقرات	مدى التنفيذ		
		تتخذ بفاعلية	تتخذ إلى حد ما	لا تتخذ إطلاقاً
٥	وضع قواعد سلوكية واضحة لضبط سلوك الطلاب.			
٦	تدريس بعض الموضوعات في المناهج المدرسية للوقاية من أحداث العنف المدرسي.			
٧	تقديم برامج تعليمية إضافية تساعد الطلاب على التحكم في الغضب وحل الصراعات.			
٨	تكوين دورى لاتجاهات وسلوكيات الطلاب والعاملين بالمدرسة.			
٩	دعم العاملين بالمدرسة لاكتساب المهارات المهنية لصحة الأفراد والمبنى.			
١٠	مكافحة الطلاب الذين يقومون بإبلاغ عن مخاطر محتملة.			
مجال: أنشطة الاستعداد لأزمات الطوارئ:				
١١	تصميم خطة عامة لإدارة أزمات مدرسية متنوعة			
١٢	تصميم خطة احتياطية لطوارئ معينة.			
١٣	تنسيق خطط إدارة الأزمات بالمدرسة مع خطط المنطقة التعليمية.			
١٤	إنشاء نظام أو مركز قيادة عمليات حوادث الطوارئ المحتملة.			
١٥	تحديد مسؤوليات المشاركين في فريق إدارة الطوارئ بالمدرسة.			
١٦	وضع خطة إعلامية للتعامل مع وسائل الإعلام عند حدوث أزمات الطوارئ.			

م	المقترحات	مدى التنفيذ		
		تنفذ بقائية	تنفذ إلى حد ما	لا تنفذ إطلاقاً
١٧	وضع إجراءات للاتصال مع العاملين بالمدرسة ومستجيبى الطوارئ من المجتمع المحلي وأولياء الأمور.			
١٨	إعداد قائمة بأرقام تليفونات لمستجيبى الطوارئ من المنطقة التنظيمية والمجتمع المحلي.			
١٩	تخصيص ميزانية محددة للتمرينات والتكريب لمواجهة الطوارئ المحتملة.			
٢٠	إجراء تمرينات سيناريوهات المحاكاة للتكليف من حدة الحصار عند حدوث الطوارئ.			
٢١	إجراء تدريبات عملية للطلاب على عمليات الإخلاء استعداداً للطوارئ.			
٢٢	إجراء تدريبات لفريق إدارة الطوارئ على إدارة الوقت لسرعة التمثل في الحوادث الحرجة.			
٢٣	إعداد بروفايل مدرسي يشتمل على خرائط توضح عدد المنفى والفصول الدراسية، ومدخل ومخرج الطوارئ.			
٢٤	مراجعة خطط إدارة الأزمات باستمرار في ضوء نتائج أنشطة التدريب.			
مجال: أنشطة الاستجابة لأزمات الطوارئ:				
٢٥	تنشيط نظام قيادة عمليات الأزمة من إسعافات أولية وإطفاء ونقل وإمدادات.			
٢٦	تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء واختباء لضمان سلامة الطلاب والعاملين.			

٢	الفكرات	مدى التنفيذ		
		تنفذ بفاعلية	تنفذ إلى حد ما	لا تنفذ إطلاقاً
٢٧	تشبيذ إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ من مستشفيات وأقسام الحريق والإطفاء والشرطة.			
٢٨	تنسيق جهود إدارة الأزمة بالمدرسة مع جهود المنطقة التعليمية والمشاركين من المجتمع المحلي.			
٢٩	ضبط الشائعات لعدم تفالغ نطاق الأزمة.			
٣٠	تعيين المتحدث رسمى للإجابة عن استفسارات وسائل الإعلام المتعلقة بالحادث.			
٣١	إثبات إجراءات تقلل من شدة الصدمة والتوترات الناشئة عن موقف الأزمة.			
مجال: أنشطة استعادة النشاط المدرسى:				
٣٢	تقدير الخسائر المالية والبشرية الناشئة عن موقف الأزمة الطارئة.			
٣٣	وضع خطط زمنية متنوعة للإصلاح وإعادة التأهيل لاستعادة النشاط المدرسى بأسرع ما يمكن.			
٣٤	إخضاع الطلاب الذين تأثروا بنتائج الأزمة لبرامج علاجية من إرشاد نفسى وصحة عقلية.			
٣٥	قبول تبرعات مادية من أفراد المجتمع المحلي للتخفيف من نتائج الأزمة.			
٣٦	تقسيم موقف الأزمة الطارئة لاستخلاص الدروس المستفادة.			
٣٧	إجراء تعديلات على خطة إدارة الأزمات فى ضوء			

م	المفكرات	مدى التنفيذ		
		تنفذ بفاعلية	تنفذ إلى حد ما	لا تنفذ إطلاقاً
	الدروس المتعلمة من الأزمة.			
٣٨	تسجيل أحداث موقف الأزمة والإجراءات التي اتبعت للإفادة منها مستقبلاً.			

ثالثاً: حدد درجة الأزمات المدرسية المحتمل حدوثها مستقبلاً:

م	أزمات محتمل حدوثها	احتمال حدوثها		
		درجة كبيرة	درجة قليلة	غير محتملة
١	تشوب حريق في أحد المباني المدرسية.			
٢	انتشار مرض معد بين الطلاب.			
٣	وقوع كوارث طبيعية مثل الزلازل والفيضانات المدمرة			
٤	وقوع حوادث عنف مدرسي تقضي إلى إضرار بشرية وتخريب ممتلكات.			
٥	انتشار غاز كيميائي بين جنات المبني المدرسي.			
٦	انهيار جزء من مبنى مدرسي.			
٧	انتشار مؤامدة مخدرة بين طلاب المدرسة.			
٨	تسرب امتحانات نهاية العام الدراسي.			
	أخرى			





البروفيل النفسي للمعلم البنائي في ضوء توجه الهدف المتعدد ومعتقداته حول المادة وممارسته التدريسية

د. سمير عبد الخلق سرور*

مقدمة البحث

في العديد من البحوث داخل نظرية توجه الهدف قام العلماء بقياس نوع توجه الهدف الذي يسمح بأقصى دافعية للتحصيل، ولقد اتفق معظم العلماء في أن توجه التمكن يميل إلى الارتباط بالنتائج المعيارية المرغوبة بينما اظهرت أهداف الأداء نتائج أقل ثباتاً. (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001) وهناك إمكانية أخرى قد اختبرها العلماء بطريقة أكثر حداثة هي الأهداف المتعددة Multiple goals وهي اتحاد توجه هدف تمكن مرتفع وتوجه أداء مرتفع فذلك يكون أكثر تكيفاً من توجه للتمكن بمفرده أو توجه الأداء بمفرده.

لقد قام كل من Durik, Linnenbrink, Barron, Tauer & Harackiewicz (2006) بشرح أربع طرق يمكن للفرد فيها أن يخلل فوائد توجه الهدف المتعدد: أولاً؛ الافتراض أن توجه التمكن والأداء مستقلين ويحملون تأثيراً إيجابياً على نتائج التحصيل المختلفة، ثانياً؛ يمكن أن يتفاعل توجه التمكن مع توجه الأداء حيث إن الطلاب المرتفعين في كليهما يحققون تقدماً خاصاً في نتائج تحصيلية محددة، ثالثاً؛ لقد وضعوا فروض أهداف خاصة ترتبط فيها أهداف التمكن بنتائج مرغوبة محددة، بينما ترتبط أهداف الأداء بنتائج مرغوبة أخرى، وأخيراً لقد اختاروا فروضاً للهدف تثبت أن الطلاب يمكنهم

التركيز على أهداف التمكن أو أهداف الأداء (لكن ليس الاثنين)، ويمكن أن يدخلوا القوة بين الاثنين وذلك بالاعتماد على مطالب الموقف.

ولقد أظهرت دراسة (Dobbins , Bell & Kazlowski 2002) أن أهداف التمكن فقط يحصل طلابها على درجات مرتفعة في العلوم عما يفعله الطلاب ذوو اتحاد بروفيل هدف التمكن وهدف الأداء، في حين وجد (Pintrich 2000) أن الطلاب ذوي بروفيل الهدف المتعدد يكونون مدفوعين أكثر عن الطلاب ذوي بروفيل هدف التمكن بمفرده، كما كشفت نتائج البحوث المرتبطة بتوجه الهدف للأداء أن الطلاب الذين يتميزون بهذا النمط من توجه الهدف يحملون خصائص مغايرة عما توقعته البحوث السابقة بخصوص هؤلاء الطلاب، وبخاصة عندما يتم اختبار اتحاد أهداف الأداء مع أهداف التمكن كما أوضحنا دراسة (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001) أن سياق التعلم يلعب دوراً مهماً أو أن مناطق المواد الدراسية قد أظهرت اختلافاً في نوع أهداف التوجه التي يحملها المعلمون، كما بينت أن عامل الجنس والعمر للزملي للمشاركين يفسران بعضاً من التباين الذي وجد في نوع أهداف التوجه.

إن أجواء التعبير التي تشمل عمليات الحياة عامة شملت المدرسة المعاصرة، فحرصت هذه المدرسة على تقديم للتعليم والتعلم وفق فلسفات حديثة تدعو لدور نشط للمتعلم في عملية التعلم، وتركز عليه فرداً وضمن مجموعة، وتهتم بجمع خصائصه النمائية، واستعداده التطوري للتعلم بشكل شمولي تكاملي، فأعادت اهتماماً كبيراً إلى ظروف التعلم والتعليم والحوافز المؤثرة فيهما. ولعل هذه الأفكار تضمنت إيماناً تحدي كبير

ألا وهو كيف نحولها إلى سلوكيات لدى المعلمين والطلاب في الموقف التعليمي التعليمي ؟ وما الأدوار التي سيضطلع بها كل من المعلم والمتعلم في ظل هذه التحديات والتوجهات؟

فأصبح على المعلمين أن يتبنوا دور الميسرين للتعلم وليس دور المعلمين كمحاضرين حيث إن المعلمين يعطون محاضرات تعليمية تغطي المقرر الدراسي، بينما يساعد الميسر المتعلم أن يحصل على فهمه الخاص للمحتوى، فالتأكيد قد انتقل من المعلم والمحتوى إلى المتعلم. (Perkins, 1999)، فبينما يعطي المعلم المحاضر الإجابات وفقاً للمنهج، يعطي الميسر خطوطاً إرشادية ويخلق بيئات تعلم لكي يصل المتعلم إلى استنتاجاته الخاصة، وغالباً ما يحاول المعلم نفسه، بينما يكون الميسر يكون في حوار متصل مع المتعلمين، ويعطي المسؤولية للمتعلم عن تعلمه، ويدعم هدفاً لدى المتعلم كيف يصبح مفكراً فعالاً، هذا التغيير للمثير للدور يتطلب من الميسر توالر مجموعة مختلفة من المهارات والسمات التي قد تختلف مع المعلم كمحاضر (Gales, Jane & Wenfan, 2001)، وهذا ما دفع الباحث عن البروفيل النفسي عن المعلم وفق أدواره الجديدة.

ونظراً لأن معتقدات المعلمين بخصوص الممارسة الجيدة - فلسفتهم التربوية - هي محدد مهم لكيف يمارس المعلم بالفعل داخل الفصل، فأي محاولة لتغيير ممارسات المعلم التدريسية يجب أن تتضمن بالضرورة تغييراً في معتقداته حيث إن السلوك الفردي يكون في النهاية نتاج معتقدات الفرد (Brownlee & Braten & Strømsø (2004)، Boulton (2001) وبالتالي التشابه مع الطلاب الذين يدرس لهم المعلمون الميسرون فإنهم يحضرون مجموعة من المعتقدات بخصوص التعلم والتدريس إلى فصولهم والتي تشكلت خلال سنوات الخبرة الشخصية لهم، هذه المعتقدات تترجم إلى ممارسات عملية داخل

الفصل، وهذه الممارسات تعود لتشكّل ديناميات التعلم لدى الطلاب، ونظراً لطبيعة العلاقة الدينامية بين المعتقدات وتوجه الهدف (Liliana , Michelle , 2003)، فمن المفيد اختبار كيفية ارتباط هذه البناءات لمتعددة وتفاعل كل منها مع الآخر فالأفراد ذوو توجهات الهدف المختلفة يحملون معتقدات مختلفة (Brownlee & Boulton 2001)، ومن ثم فدراسة توجهات الهدف لدى المعلمين تمكنهم إنشأاً حقيقياً في معرفتنا الحالية بكيف يطور المعلمون إحساسهم بالفرض من عملية التعلم والتي تستعكس في تحليلها النهائي على ممارساتهم التدريسية، ومن ثم فالممارسات التدريسية للمعلم تعكس طبيعة المعتقدات التي يؤمن بها المعلم وتوجهات الهدف لديه وبروفيله النفسي

مشكلة البحث:

وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال طرح الأسئلة التالية

١. ما البروفيل النفسي للمعلم البنائي ؟
٢. هل يمكن التنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف الأكاديمي والاجتماعي ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي ؟
٣. هل يمكن التنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف المتمدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي ؟
٤. هل يمكن التوصل إلى نموذج سببي يوضح التأثيرات التبادلية المباشر وغير المباشر بين الممارسات التدريسية للمعلم البنائي وتوجه الهدف المتمدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:-

١. التعرف على البروفيل النفسي للمعلم البنائي.
٢. التعرف بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف الأكاديمي والاجتماعي ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي.
٣. التعرف بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي.
٤. التوصل إلى نموذج سببي يوضح التأثيرات التبادلية المباشر وغير المباشر بين الممارسات التدريسية للمعلم البنائي وتوجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي.

أهمية البحث:

- على الرغم من وجود حاجة ملحة لإصلاح النظام التربوي فإن القليل من البحوث قد أجريت لتوضيح البناءات التي يجب أن تتركز هذا الإصلاح، فقد نظر إلى توجهات الدافعية للطلاب على أنها عامل ذو إسهام مهم في التحصيل التربوي له، فهناك رابطة نظرية وعملية جوهرية بين توجهات الهدف للطلاب وبناءات أخرى ترتبط بفعاليتهم ومعرفتهم ومن تلك البناءات فعالية الذات والتعلم المنظم ذاتياً والامتصاص الداخلي ومعتقدات الفرد حول المائدة (Meece, 1993)، كما ترتبط توجهات الهدف باعتبارات أخرى للسلوك الأكاديمي غير المشاركة المعرفية تشمل المثابرة مع المهمة

وتفضيل التحدي أو المخاطرة وسلوك البحث عن المساعدة (Meece, Anderman & Anderman, 2005).

- ولعل من أهم ما يبرز أهمية البحث الحالي أيضاً هو الاستجابة للاتجاه النفسي المعاصر الذي ينادي بضرورة وجود أداة واحدة لقياس الدافعية متعددة الأبعاد.
- إن قياس توجهات الهدف لدى الطلاب يمكن أن يمدنا بإشارات قيمة للطرق المختلفة التي بها يؤدي ويقوم ويشارك الطلاب في التعلم الأكاديمي.
- كما أن تحليل كيف يرتبط توجه الهدف بالمشاركة الأكاديمية والأداء له تطبيقات نظرية وعملية دالة لكل من الإداريين والمنهج والتدريس والتدريب ومتخذي القرار، كما أن توجه الهدف للطلاب يملك تأثيراً مباشراً على الاعتبارات الدالة على مشاركته المعرفية.
- فإذا رغب التربويون في تحسين الخبرات الأكاديمية للطلاب فإن عليهم فهم العوامل الكامنة التي تثير الدافعية والتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار.
- التعرف على طبيعة وتركيب توجهات الدافعية لدى الطلاب داخل سياق نموذج (Dowson, McInerney, 2004) للأبعاد المتعددة للدافعية.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين توجهات الدافعية (التمكن، الأداء، الاجتماعية) مع متغيرات معتقدات المعلم البنائي ورواقيله النفسي وممارساته التدريسية.

- لا يركز البحث الحالي على المدخل التقليدي الثنائي المتعارف عليه للأهداف (تمكن - أداء)، لكنه يركز بجانب ذلك على الأهداف الاجتماعية في تفسيره لتوجهات الهدف لدى المعلم.

مصطلحات البحث:

- البروفيل النفسي: مجموعة الخصائص النفسية التي تميز المعلم البنائي والتي تحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم من خلال أدائه على المقياس المستخدم في هذا البحث.

- توجهات الهدف المتعدد: وهي تمثيلات معرفية Cognitive representation لمختلف الأسباب التي يبتناها الطلاب في مواقف التحصيل أو الأسباب التي يحملها الطلاب لرغبتهم أو عدم رغبتهم في التحصيل في المواقف الأكاديمية من أجل إظهار الأداء المتفوق بالمقارنة بغيرهم من الطلاب (توجه هدف أداء)، أو من أجل إظهار فهم العمل الأكاديمي (توجه هدف تمكن)، أو من أجل إظهار التوجه بالمسؤولية (توجه مسئولية اجتماعية) أو للشعور بأنه جزء من الجماعة (توجه انتماء اجتماعي) (Pintrich, Garcia, (1991) وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم من خلال أدائه على المقياس المستخدم في هذا البحث.

- مماريات المعلم البنائي للتدريس: هي مجموعة السلوكيات التدريسية والاتجاهات المهنية التي يمارسها الطالب المعلم مع طلابه والتي تتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم من خلال أدائه على المقياس المستخدم في هذا البحث.

- معتقداته المعلم حول المادة: وتمثل أحكام الطالب للمعلم المعرفية حول طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها وفقاً لطبيعة المادة وأساليب عرضها ومدى تمثيلها للعالم الحقيقي وبيئة التعلم من حيث البساطة والتعقيد ودور المعلم في نقل المعرفة ووعي المتعلمين بأساليب تعلمهم، وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم من خلال أدائه على المقياس المستخدم في هذا البحث.

الإطار النظري للبحث

تعتبر بحوث الدافعية إحدى المناطق البارزة في علم النفس التربوي، ويحمل التربويون والباحثون والمعلمون من كل الثقافات حول العالم اعتبارات كبيرة لإستراتيجيات الدافعية المتوقعة لتكون أساساً للتحصيل التربوي (Dowson, 2004). وفي مراجعة لنظريات الدافعية الخاصة بالمادة الدراسية والتحصيل استنتج (Covington, 2002) تفاعلاً بين الأهداف الأكاديمية والاجتماعية، والخصائص الدافعية لهذه الأهداف وأبنية المكافأة الفعالية، وتأثيرات تعلم الطلاب إن البحوث والنظريات في الدافعية عند اشتق من نظرية هدف التحصيل

(Ames, 1988, Dweck 1986, Elliot, 1999) Achievement Goal Theory

لقد افترضت البحوث السابقة في دافعية التحصيل تأثيرات معرفية على السلوك، وهناك فرضية في نظرية هدف التحصيل هي أن أهداف التحصيل المختلفة تؤثر على التحصيل الدراسي بواسطة تغيير عمليات التنظيم الذاتي المعرفي التي يستخدمها الفرد للتعلم (Covington, 2002).

إن الاهتمام بين منظري هدف التحصيل يكون في تكامل البناءات الدافعية مثل الإعزالات، وفعالية الذات مع البناءات المعرفية مثل المعرفة التقريرية والإجرائية وما وراء المعرفة (Pintrich , Garcia , 1991).

وتترق نظرية الهدف بين نوعين من توجهات الهدف هما أهداف التعلم والأداء. وعلى الرغم من أن هذين النوعين من أهداف التحصيل قد أعطوا عناوين مختلفة - التعلم والأداء عند (Dweck , 1986) وتضمنين المهمة وتضمنين الذات (Nicholls, 1984) (Ames, 2001, Midgley, Midgley, Kaplan, 2002) وأهداف التمكن والأداء عند (Ames, 1988). فإن المفهوم في هذه العناوين متناظر، فالطلاب الذين يتعلمون توجبه هدف التمكن يركزون على التعلم وفهم وإتقان المهمة، ويميلون إلى أن يحملوا دافعية داخلية للتعلم (Pintrich , 2000) مثل هؤلاء الطلاب يعتبرون أن العمل الشاق والجهد يقود إلى النجاح والأساس في تحصيلهم هو المستويات المعيارية ذاتية المرجع Self-referenced standards (Ames , 1988).

وتعطى النقيض الطلاب الذين يعتقدون في توجه الهدف للأداء يركزون على إحساسهم برأ الذات Self-Worth وقدرتهم على الأداء الجيد أفضل من الآخرين ليتخطوا المعايير ويحققون المعرفة العامة، وبهذا فإن تعلمهم ينظر إليه فقط كطريق لتحقيق الهدف المنشود (Ames , 1988).

لتدرب على البحث بين أهداف التحصيل للتمكن والأداء باستراتيجيات التعلم وبألوان مختلفة للتفكير لدى الفرد (Dweck , 1986, Pintrich, 2000; Covington, 2002).

وفي محاولة لتوسيع نظرية هدف التحصيل طور Kaplan, & Maehr (2001) نموذجاً يفترض فيه أن الدافعية يجب أن يُنظر إليها في سياق خارج نطاق نظرية الدافعية التي توحد التحصيل مع الدافعية الأكاديمية والسلوكيات الثقافية وهناك ثلاثة اتجاهات أساسية في هذا النموذج تختص بشرح الدافعية والسلوك الأول "المعتقدات حول الذات" وتبشير إلى تنظيم متجمع للإدراكات ومعتقدات ومشاعر مرتبطة ببعضها البعض وقد اقترح أحد البحوث الحديثة أن إحساس الفرد بالكفاءة يعني الأحكام الشخصية بخصوص قدرة الفرد على الأداء بفعالية. الثاني: الأهداف "المدركة للسلوك"، وتحدد أربعة أهداف رئيسية للتحصيل تؤثر على الدافعية وتركز على النشاط وهذه الأهداف هي: المهمة (المقارنة الاجتماعية)، والذات (التنافس الاجتماعي)، والتضمن الاجتماعي (الإخلاص، وإسعاد الآخرين وإظهار العزم)، والمكافآت الخارجية (كسب المال، جائزة أو أي شيء آخر).. هذه الأهداف الأربعة تتفاعل مع بعضها وتؤثر على السلوك الفردي، الثالث: احتمالات العمل وتشير إلى الأدراك الاختياري للفرد أو للسلوكيات المستخدمة لتحقيق الأهداف، هذه الاحتمالات تكون ملائمة للفرد بمصطلحات المعايير الثقافية والاجتماعية والعوامل الخارجية الأخرى مثل تركيب العائلة والقيم والموقع الجغرافي للفرد، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، كل هذه العوامل قد يفترضها بوسطية Kaplan, & Maehr (2001) لتؤثر على إنكافية الفرد في الاختيار. كما يفترض Kaplan, & Maehr (2001) أربعة عوامل تؤثر على الدافعية والمعنى وهي خبرة الفرد، موقف المعلم وموقف المتعلم، المعلومات المتاحة والسياق الثقافي الاجتماعي الذي يعمل فيه الفرد.

وقد أكدت الدراسات الأكثر حداثة أن هدف الأداء يمكن أن يعزز نمو الكفاءات في مواقف خاصة Durik, Linnenbrink, Barron, Tauer & Harackiewicz (2006) ولذلك نادوا بإعادة صياغة لنظرية توجه الهدف لكي نسلّم بالتأثيرات الإيجابية لأهداف الأداء في هذه المواقف الخاصة. كما أنه أصبح معروفاً الآن أن توجهات الهدف المختلفة لا تحتاج بالضرورة على أن تعالج باعتبارها أضداد Oppsites على سبيل المثال وجد (Meece, 1993) أنه يمكن أن يكون الأفراد مرتفعين في هدف التمكن وأيضاً مرتفعين في توجه هدف الأداء بينما آخرون يكونون منخفضين في كلا البعدين.

ومنذ ذلك التاريخ هناك عدد من البحوث تواتر وتدعم التركيز على كيف تتفاعل وترتبط الأهداف المتعددة في تأثيرها على تعلم الطلاب وتحصيلهم (Ward, Rogers, Byrne 2004).

ومن وجهة النظر هذه شوهت توجهات الأهداف على أنها متممة لبعضها، كما أنها تسلّم بأن الطلاب يمكنهم أن يسلكوا تلقائياً وفق توجه التمكن أو الأداء أو تجنب العمل (Roebken, 2007).

وقد اشتق كل من (Dowson, McInerney, 2004) نموذجاً متعدد الأبعاد للدافعية Multidimensinoal Model من نموذج Kaplan, & Maehr (2001) لتوجهات الهدف للدافعية يتضمن مدى واسع من الأهداف للترض أنها ترتبط بكل من الثقافة الغربية وغير الغربية، ويربط هذا النموذج بين تسعة أهداف نوعية: الأهمية، الجهد، المكافأة، التعزيز، التنافس، الحالة الاجتماعية، الظروف الخارجية، والاعتبارات الاجتماعية، والانتساب. وهي أساسيات لهرم الدافعية ويمكن أن تجمع في ثلاثة أهداف

عامة: أهداف التمكن Mastery، أهداف الأداء Performance، والأهداف الاجتماعية Social الأهداف العامة الثلاثة تأتي معاً في قمة الهرم لتكوين نظام مرتفع أو عالٍ لبناء الدافعية العامة.

وقد تم التأكد من صدق هذا النموذج من خلال العديد من الدراسات عبر الثقافات وفي سياقات متعددة شملت: أستراليا، أوروبا، الشرق الأوسط، آسيا، كما دعت البحوث أن توجهات الهدف الاجتماعي مثل توجهات هدف التمكن تؤدي إلى نتائج مرتفعة في التحصيل الدراسي، على الرغم من عدم وضوح الألية أو الميكانيزم الذي يحكم طبيعة التفاعل بين كل من توجهات هدف التمكن والهدف الاجتماعي في تأثيره على التحصيل الدراسي (Covington, 2002).

أولاً: الأهداف الأكاديمية Academic Goals

تعرف على أنها الأسباب الأكاديمية التي يحملها الطلاب بخصوص التحصيل في المواقف الأكاديمية وتشمل:

• توجه هدف التمكن Mastery Goal Orientation

وتتمثل أهداف التمكن في السلوكيات الأكاديمية التي وتتضمن مبدئياً البحث عن التحدي challenge-seeking، تنظيم الذات self-regulation إدارة فعالة للجهد effective effort management (Seijts, Latham, Tasa & ٢٠٠٤). (Latham).

ومن أمثلة هذه السلوكيات الأكاديمية الاستعداد لبذل مزيد من الجهد فى إكمال الدرجات المدرسية، حتى لو كان هناك توقعات قليلة أو لا توجد توقعات يمكن أن تؤخذ على هذا الجهد (أنا أودى العمل الأفضل بقدر ما يمكننى إن ذلك يشعرنى بأننى جيد حتى لو لم أحصل على درجات عالية) هؤلاء الطلاب الذين يبحثون عن العمل المدرسى ذى التحدى من أجل الصالح (مثل إكمال مزيد من الأمثلة الصعبة فى الرياضيات طوعاً) (Dowson, MCInerney, ١٩٩٧).

الأمثلة لهذه الاستجابات تتضمن الطلاب الذين ذكروا أنهم سعداء عندما يبنون جهداً إضافياً يؤدي الى نتائج جيدة فى قطعة معطاه من العمل المدرسى عن الآخرين ، هم الذين ذكروا الاستمتاع بالعمل الأكاديمى ذى التحدى، حتى لو كان أكثر صعوبة عن العمل المدرسى السهل (أحب تعلم أشياء جديدة حتى لو كانت صعبة بسبب أنها أكثر استمتاعاً) هؤلاء الذين عبروا عن رغبة فى فهم الأفكار الأكاديمية، حتى لو تطلبت جهداً زائداً، أو استفسارات من المعلمين، وبخاصة مع العمل فى الحساب، هؤلاء الذين عبروا عن السعادة عندما يحلون المشكلات الصعبة.

ومعرفياً، الطلاب ذوو توجه التمكن يرتبطون مع العمليات المعرفية مثل التخطيط والتوجيه elaboration والتنظيم.

ويعملون روابط بين محتوى المواد وتطبيقات للمواد ومحتوياتها فى العالم الحقيقى ويستخدمون تكنيكات سؤال الذات لفحص هل العمل المدرسى ملائم (Seijts, Latham, Tasa & Latham, ٢٠٠٤).

• توجه الهدف للأداء - performance goal orientation

يظهر هؤلاء الطلاب في الأداء الأكاديمي الذي يتضمن اعتبار الأداء الأكاديمي المرتبط بالآخرين، الرغبة في الدرجات الأكاديمية العظمى كتدليل على قياس النجاح الأكاديمي، والتفويض مهم في العمل الأكاديمي المعتمد على المعايير المرجعية للأداء في العمل خلف التوقعات العادية للحصول على درجات مرتفعة مقارنة بالآخرين،

درجة عالية من الاهتمام بالأداء الأكاديمي عن باقي الطلاب. يرتبط هذا التوجه بالعمليات المعرفية السطحية، العمليات المعرفية التي لا تتضمن إستراتيجيات أساسية تتلاق بالتعلم وبخاصة الأمثلة التي تتضمن التعلم الأسم rote learning علوة على أن أهداف الأداء ترتبط أيضا بالعمليات المعرفية العميقة deeper (مدخل إستراتيجية أكثر للتعلم) مستخدمة أداء لأكاديمي أعظم نسبيا بمجموعة المعايير، أو أداء الآخرين، أكثر من تنمية أو توضيح للفهم (Bouffard, Vezeau, Bérdeleau ١٩٩٨).

• توجه تجنب - Work - avoidance goal orientation

كشاً توجه التجنب كاعتبار مهم للدافعية الأكاديمية للطلاب بخاصة، يرتبط التجنب بتقليل الجهد وإستراتيجياته مع الأخذ في الاعتبار المهام الأكاديمية ومسؤول المعلم المساعدة، ووجود مشكلات للطلاب.

توجه هدف التجنب يرتبط بالمشاركة المحدودة في التعلم وترتبط بتوجهات هدف تجنب العمل بنماذج المشاركة التي ليست بالضرورة تكون ملائمة للمهام المعطاة...

والتي تظهر في تقليل الجهد المطلوب لإكمال مثل هذه المهام (Dowson, ٢٠٠٤, MCInerney).

ثانياً: الأهداف الاجتماعية Social Goals

نعرف على أنها الأسباب الاجتماعية التي يحملها الطلاب بخصوص التحصيل في المواقف الأكاديمية وتشمل:

• الانتماء الاجتماعي: Social Affiliation Goal Orientation

الطلاب ذوو هدف الانتماء الاجتماعي يرتبطون بالمشاركة في engagement والتفضيل لـ in preference for سلوكيات الانتماء الأكاديمي؛ وبخاصة العمل مع الطلاب الآخرين في طرق تعاونية ومنتجة productive، علاوة على أن سلوكيات الانتماء هذه تحدث في كل من المواقف الأكاديمية الشكلية الرسمية (في المدرسة) وغير الرسمية (خارج المدرسة). (Dowson, MCInerney, ١٩٩٧).

وشعورياً، يرتبط الطلاب ذوو هدف الانتماء الاجتماعي بالرغبة في توليد الشعور بالانتماء belonging أو التضامن الاجتماعي Solidarity داخل المجموعات الأكاديمية. أو يرتبطون سلباً بالمشاعر القوية بالوحدة isolation أو الرفض rejection لو لم تقابل رغبات الانتماء. (Ng, ١٩٩٧).

ومعرفياً، يرتبط الطلاب ذوو توجه الانتماء الاجتماعي بتدوع مداخل التكيف للتعلم adaptive approaches والتي تظهرهم في مواقف أكاديمية جماعية، وبهذا، الطلاب ذوو توجهات الانتماء الاجتماعي، العمل في مجموعات أكاديمية ربما تثرى

المداخل الفعالة التي بالمعادة تستخدم فردياً، أو العمل على البدء باستخدام المداخل الفعالة والتي لا يستخدمها الفرد (Dowson, MCInerney, ٢٠٠٤).

تتضمن الأمثلة التخطيط مقدماً عند العمل مع الأفراد الآخرين ولكن ذلك غير ضروري عند العمل الفردي. "التفكير خلال" العمل المدرسي في المحادثة مع الطلاب الآخرين، ويختبرون إرادياً أنفسهم وفهم الآخرين عند العمل في مجموعات داخل الفصل، يحاولون جعل المعلم يجمع درجات المجموعة وعندئذ يظهرون للمعلم أنهم يعملون جاهدين فيما يرغب فيه المعلمون منهم أن يفعلوه، ويعملون بجدية في حل المشكلات في مجموعة أكثر من الفرد بمفرده (Linnenbrink, ٢٠٠٦).

٥. توجه الهدف للاستحسان الاجتماعي Social Approval Goal Orientation

الطلاب ذوو توجه الاستحسان الاجتماعي يرتبطون بالسلوكيات الأكاديمية المصنفة لإسعاد، أو على الأقل جذب الانتباه إلى دلائل الآخرين (خصوصاً الوالدين أو المعلمين) هذه السلوكيات أيضاً تتضمن بناء خطرات مهددة preparatory لإسعاد المعلمين أو الوالدين في المستقبل (Covington, 2002).

شعورياً Affectively، يرتبط الطلاب ذوو هدف الاستحسان بالرغبة في الحصول على المدح والثناء praise. مثل رغبتهم أن يشاهد الوالدين والمعلمون عملهم المدرسي الجيد ويستحسنوه، الرغبة في المدح للوالدي للعمل المدرسي الجيد، وحينئذ الشعور بالرضا عندما يكون هذا الثناء قريباً (وشيكاً) Forthcoming. وعلى النقيض، المكون للفعال لتوجه الهدف للاستحسان الاجتماعي يتضمن كونك مرتبكاً، إلى نقطة أن

تجنب التفاعل والاتصال بالعين eye contact او الاتصال الفيزيقي مع المعلم، وذلك عندما يشعر الطلاب أنهم يحبطون المعلم disappointed بأدائهم الأكاديمي (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, Thrash, 2002)

معرفياً، يرتبط أصحاب هذا التوجه بالعمليات المصممة لتعظيم كل من المعرفة أو الأداء الأكاديمي المرتبط، لكن يستند على التوقعات الدالة للآخرين. وبهذا فإن الرغبة في إسعاد، أو جذب الانتباه للآخرين ترشد للتكنيكات الخاصة بالآخوة في الإعتبار لإكمال العمل الأكاديمي. بعض الأمثلة الخاصة لهذه التكنيكات تتضمن التخطيط والتحقيق للمداخل التي تستحسن بواسطة المعلمين أو الوالدين؛ بدير إتفاق الجهد managing effort expenditure في المهام assignments طبقاً لتوقعات المعلمين والوالدين، استنباط الأسئلة للمعلمين التي خاصة بتوقع، وتوضيح الإبتحسان للطلاب قبل بدء العمل طبقاً للمستوى المتوقع لاهتمام المعلم أو الوالدين في إتمامها (Dowson, MCInetney, ٢٠٠٤).

• توجه هدف المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility Goal Orientation

الطلاب ذوو أصحاب هذا التوجه يرتبطون بالسلوكيات الأكاديمية مثل المشاركة في المزيد من الأنشطة الأكاديمية للنهج، والمشاركة في تدعيم أنوار الفصل الأكاديمي، وزيادة الجهد الأكاديمي بالرجوع إلى توقعات الدور المستندة. وهناك أمثلة نوعية لهذا الاشتراك مثل الاشتراك في أنشطة منهجية أكاديمية (مثل: المناقشة debating) وبخاصة عند المشاركة في هذه الأنشطة يتوقع من الطلاب التطوع في وظائف أدوار الفصل لأن ذلك يساعد الفصل على تعلم العمل بطريقة أكثر فاعلية. يعملون بجد أكاديمياً. كنتيجة

لتوقعات الدور والمترابط بالتضمين في أدوار جماعة الطالب أو الأكبر سناً (الراشد)، يحملون المسؤولية، ويجعلون الطلاب الآخرين يهتمون بقواعد المدرسة والدعوة لتبني مسؤولية هذا السلوك ويكونون أكثر اجتهداً في العمل المدرسي عندما تحمل المسؤولية عن الأوضاع الأكاديمية (Boekaerts, Koning, Vedder, ٢٠٠٦).

شعورياً، داخل هذا الفرح، الشعور بالفخر *Feeling of pride* هو الرضا بالاثارة بالرجوع الى العمل الأكاديمي، الذي ينشأ عندما يكون النمو أو إكمال العمل الأكاديمي مرتبطاً بالانتساب الفردي أو توقعات الدور العامة، وهناك أمثلة خاصة تتضمن الشعور الشخصي بالزهو عند حمل مساهمة في الأنشطة الأكاديمية المدرسية أو الفصلية.

معرفياً، يستثار الأفراد باعتبارات المسؤولية الاجتماعية ليس فقط باستخدام مداخل فاعلة للتعليم، لكن أيضاً بطرق المسؤولية الاجتماعية. فعلى سبيل المثال: تُسأل الأسئلة في أوقات مناسبة، تشكل بلطف ويحاج عنها عندما نحصل على البقطة. أمثلة أخرى تتضمن زيادة الجهد المعرفي عند حمل مسؤولية الأدوار داخل الفصل أو المدرسة، يخطط وينظم العمل المدرسي لكي يقابل استمرار الخضوع (الطاعة) التمارين العقلية، وإتباع إجراءات البناء أو القواعد لإكمال العمل المدرسي، توجيه ذاتي نحو المعايير الأكاديمية والمعايير الخاصة بالمتعلمين أو الوالدين. (Covington, 2002).

• توجه هدف الحالة الاجتماعية *Social Status Goal Orientation*

يرتبط أصحاب هذا التوجه بالتنوع في السلوكيات الأكاديمية (تنظيم الجهد خصوصاً) التي تبذل لتشجيع كلاً من المستويات الحالية والمستقبلية. والأمثلة الخاصة لها تتضمن العمل الجاد في المدرسة من أجل الحصول على نتائج مرضية للدخول في

الكورسات ذات المستويات المرتفعة فى الجامعة والعمل الجاد فى المدرسة من أجل اختيار أو تحديد أوضاع المستويات المرتفعة فى المدرسة، وإتفاق مزيد من الجهد فى المدرسة من أجل زيادة فرص المستقبل للمستويات الأكاديمية والتحصيل، و الاجتهاد فى المدرسة من أجل التمكن من الحصول على أوضاع خاصة بعد مغادرة المدرسة، و الاجتهاد فى المدرسة من أجل الحصول على قيم الأمن فى المستقبل.

(Harackiewicz., Linnenbrink ٢٠٠٥)

شعورياً، يرتبط أصحاب هذا التوجه بكل من الانفعالات السالبة "مثل القلق" أو الانفعالات الموجبة "الفخر والإثارة"، وذلك بالاعتماد على الدرجة التى تقابل رغبتهم فى المستويات أو كنتيجة للمواقف الأكاديمية المعطاه. و تتضمن شعور الطلاب بالقلق بأنهم لم يودوا جيداً بدرجة كافية فى المدرسة من أجل دخول الجامعة، أو الشعور بالزهو والفخر كنتيجة لوصلهم الى مستوى مرتفع داخل المدرسة، للشعور بالامتنان بشأن إمكانية الحصول على وظيفة جيدة نتيجة عملهم الجيد فى المدرسة.

معرفياً، نتائج هذا التوجه تكون فى متغيرات المشاركة فى العمل المدرسى متغيرات معرفية، تعتمد على درجة الارتباط بين المهام الأكاديمية واعتبارات المستوى. أمثلة خاصة لهذه العمليات تتضمن فى: للتوجهات المختلفة للأداء الأكاديمي فى المواد المختلفة تبعاً لأهمية المساهمة للنتائج التربوية المستقبلية (Dowson, ٢٠٠٤, MCInerney).

• توجه هدف التعلق الاجتماعى Social Concern Goal Orientation

يرتبط أصحاب هذا التوجه بخاصة بالجهد الأكاديمي الأساسى من أجل أن الطلاب ربما يوعى أقل احتمال يشتركون فى موقف "مساعدة" أو تحديد أنوار "المساعدة".

وهذه على سبيل المثال تتضمن: البحث عن فهم العمل المدرسي من أجل امتلاك القدرة على مساعدة الآخرين، العمل بجدية في المدرسة من أجل تحديد أوضاع المساعدة الأكاديمية. مثال: يتعلق الطلاب بالتعاون أو تدريس الأقران Peer Tutor، يساعدون الطلاب الآخرين أكاديمياً داخل سبقات الفصل و خارجه مثال: المكتبة، الملعب في مواقف الواجب المنزلي. ويجب أن نلاحظ على أية حال أن توجهات التعلق لدى الطلاب أحياناً تتعارض مع توقعات معلمهم عن سلوك الطلاب الفصلي (Dweck, & ١٩٨٨ Leggett, Ellen).

شعورياً، يرتبط طلاب هذا التوجه بتنوع المشاعر الإيجابية، توجه تجاه الذات أو الآخرين، عندما تأتي أدوار المساعدة أو المواقف التي تتضمنها. على سبيل المثال يتضمن هذا التوجه الشعور بالتعلق عندما يخبر الآخرون صعوبة دالة في العمل الأكاديمي، الشعور بالإثارة بخصوص مسئولية كونهم قادرين على مساعدة الآخرين، الاستمتاع بمساعدة للطلاب الآخرين في عملهم المدرسي في المواقف الرسمية وغير الرسمية، formal & non-formal يتمتعون بالاستجابة إلى طلب المساعدة.

معرفياً، يظهر أن هذا التوجه يشجع مدخل تكيف متنوعة للتعلم لكل من الفهم الأكاديمي والقدرة على تحويل هذا الفهم للآخرين. هذه المدخل تتضمن طرق التكرار العقلي التي فيها يمكن أن تشرح المواد الأكاديمية للآخرين، يوجهون للمشكلات الخاصة بالتعلم الفردي ومن أجل ذلك يمكن أن تشرح للمشكلات المشابهة للآخرين، ويخططون وينظمون العمل. ولذلك يصبح الوقت متوجهاً لمساعدة الآخرين (Dowson, ٢٠٠٤ MCInerney).

نظرية توجه الأهداف المتعدد Multi Goals Orientation Theory

انبثقت منطقة في بحوث دافعية التحصيل تعلقت بمفهوم الأهداف المتعددة، وقد أطلق عليها بعض الباحثين أمثال Durik, Linnenbrink, Barron, Tauer, Harackiewicz (2006) إعادة صياغة لنظرية الهدف re-formulation of goal theory فبدلاً من تبني توجه واحد للفرد ظهر أن الأفراد يمكنهم تبني أهداف متعددة وقد تحقق من ذلك (Pintrich, 2000) فبدلاً من رؤية المتغيرات الفردية للتحصيل منعزلة السياق عن بعضها البعض يقترح نموذج الهدف المتعدد تكامل بين مختلف المتغيرات الداخلية والخارجية أو الشخصية والمواقفية كمكونات لدافعية التحصيل.

وإذاً كان هناك خلاف بين الدراسات السابقة فيما يتعلق بطبيعة أهداف الأداء (إقدام وإحجام) في تأثيرها على جهود التحصيل التي يتبناها الطلاب فإن اعتبارات الهدف المتعدد ربما تواجه بعضاً من هذه الصعوبات النظرية، كما يساعد هذا المدخل في معرفة القوة الكامنة لأهداف الأداء إقدام وإحجام وتطبيقاتها في النماذج التحصيلية وبهذا فإن الاتجاه الحالي للدراسة يتبنى نظرية الهدف المتعدد لعمل استدلالات استكشافية للعوامل المسهمة في دافعية التحصيل في السياق المدرسي.

شبكة الهدف: إطار نظري لدراسة الأهداف المتعددة

Goal web: A theoretical Framework for studying multiple Goals

شينا فشنا، توصل الباحثون إلى إدراك أنه نادراً ما يتعلم الطلاب باستخدام هدف وحيد فحسب. إن دراسة الأهداف المتعددة تكون علمياً أكثر صيقاً من دراسة أهداف التحصيل منفصلة. وعلى أية حال، فإلى يومنا هذا، فإن الجهود البحثية التي تعتنى

embracing هذا الخط في التفكير تبقى صراحة غير كافية. وكما ناقشنا سابقاً، ما وجدته البحوث في هذه المنطقة يظل أيضاً بعيداً عن الحسم conclusive. إن صعوبات دراسة الأهداف المتعددة يمكن أن تعزو إلى مصدرين: الممارسات المنهجية methodological practices والمفاهيم غير الناضجة conceptual immaturity (Young, ٢٠٠٧).

لقد اقترح (Wentzel, 1993) أن الممارسات المنهجية الحالية بين الباحثين تعالج tend red الصعوبات الإجرائية في دراسة الأهداف المتعددة. و أن استخدام تصميم بين المجموعات between-group design يقيس الأهداف للطبلا ب بطريقة تشبه السمات trait-like manner والثقة للزائدة في قياس أهداف التعلم باستخدام مقاييس إستفتاء ذات تحديد مسبق pre-determined قد جعلت دراسة تجمع تأثيرات توجهات متعددة للأهداف غير مفهومة inconceivable.

هذه الممارسات المنهجية ربما تنشأ من الانغماس الزائد في مغايرة contrasting تأثيرات أهداف التمكن في مواجهة أهداف الأداء، وبالإضافة إلى المشكلات المنهجية، فإن الصعوبة في دراسة الأهداف المتعددة يمكن أن تعزو إلى النقص في الإطار النظري المفاهيمي. فالدراسات الماضية التي طابقت باستخدام اعتبارات الأهداف المتعددة لم تكن تملك إطاراً نظرياً يرشد المفاهيم لتأثيرات الأهداف المتعددة. وفي هذا الاتجاه وعلى نطاق كبير، مازال باحثو هدف التحصيل مهملين inadvertently ومتبدلين bounded بمفهوم إن أهداف التحصيل تكون بناءات عقلية متباينة disparate، ذات أدنى علاقات بين بعضها. وهكذا فإن دراسة الأهداف المتعددة، في

الدراسات السابقة، تعنى ببساطة قياس أهداف عديدة معا في نفس الاستفتاء المسحى أو الموقف التجريبي. (Elliot, ١٩٩٩)

وبهذا تكون الأهداف المتعددة مبنية صناعيا باستخدام إجراءات الإحصاء التحكمى arbitrary statistical (مثال: توزيع المتوسط " median split ") خلال مرحلة التحليل. ان معالجة الأهداف المتعددة بهذه الطريقة يمكن ان تظهر أفضل نتائج لاتحاد الأهداف معا.

هذه المناقشة تجعلنا نأخذ في الاعتبار على نحو جاد الحاجة الى تطوير اطار نظري للأهداف المتعددة يمكن أن يستخدم لكشف العلاقات والأهمية النسبية للأهداف المختلفة داخل بناء نفسى واحد.

إن شبكة الهدف هي إسكيميا معرفية cognitive schema أو بناء عقلى هيراركي hierarchical mental structure يتكون من شبكة من الروابط السببية لأهداف التعلم بعضها ببعض في نماذج سببية خاصة تعتمد كثيرا على خبرات التعلم السابقة للطلاب، والمميزات البارزة في سياق التعلم والفرضيات assumption كما هو الحال في الموقف الثقافى - الاجتماعى الذى يحدث فيه التعلم كل هدف تعليمى سوف يتوقف Hinged بدرجة أقل على طبيعة الهدف نفسه ولكن بدرجة اكبر في الارتباطات السببية بالأهداف الأخرى. يمكن أن تتحدث قوائم مختلفة من الأهداف في شبكة الهدف. وأحد الطرق لاكتشاف القوائم المختلفة للأهداف هو فحص علاقات الأهداف بـتتبعه. وداخل شبكة الهدف، هنالك أهداف للتبصيل التى سوف تحمل تأثيرات مباشرة و فورية

وظاهرة فى التعلم، بينما ممارسات أخرى لها تأثير غير مباشر، ومؤجلة، وأقل ظهوراً (Christopher,2004).

وحيث إن بعض الأهداف سوف تشغل مواضع دائرية أكثر، فإن أهداف أخرى تكون أقل دلالة فى شبكة الهدف. هذا التخطيط حول الأهمية النسبية لأهداف التعلم داخل شبكة الهدف ينتشر بانسجام مع التقرفة بين أهداف مركزية core وأهداف فرعية sub goals: وطبقاً لـ (Schutz,1991)، تكون الأهداف المركزية أكثر مماثلة akin للتعلم، و تكون أكثر مناسبة وقرباً للارتباط بمهام التعلم تحت الاعتبار.

وتشغل الأهداف الفرعية دوراً ثانوياً Subordinate وتقدم الدعم لتحقيق الأهداف المركزية المناسبة. إن أهداف التمكن والأداء ضمن شبكة الهدف سوف توجد عادة كأهداف مركزية أو أهداف ترتبط مباشرة أكثر بمهام التعلم أو الأهداف الاجتماعية أو الأهداف الوظيفية Functional goals، مثل الطموح للتعليم الجامعى aspiring university education، فسوف يشغل موضعاً متراجعاً (مكتفياً) Fallback، مقدمة الدعم للأهداف المركزية.

وبينما نموذج شبكة الهدف يتقيد بالفروق الوظيفية للأهداف المركزية والفرعية، فإن تصنيف الهدف يكون بدون طرق محددة والتأثيرات، والأوضاع والمعنى لأهداف التحصيل داخل شبكة الهدف سوف تكون دالة.

- طبيعة الأهداف نفسها.
- وأهميتها النسبية.

• الارتباطات السببية مع الأهداف الأخرى. (Brdar, ٢٠٠٦)

إن أهداف الأداء، على سبيل المثال، ربما تصبح أكثر تكيفا إذا ما ارتبطت سببياً مع أهداف التمكن، والتي تركز على التمكن والفهم. إن ذلك سوف يحدث عندما يستخدم الأداء بطريقة تقويمية لفحص التقدم والفهم. وعلى النقيض، عندما ترتبط بالأهداف التي من المحتمل أن تجعل التعلم أكثر قلقاً وأكثر ضغطاً، على سبيل المثال مقابلة التوقعات الاجتماعية، أهداف الأداء ربما تتطلق أكثر في تأثيرها السالب على التعلم.

وبالمثل، فإن معنى أهداف التمكن ربما أيضاً يتغير كنتيجة للرابطة السببية بهدف معين. على سبيل المثال فهدف التمكن، مثل "أحب تعلم الرياضيات"، يدعم سببياً بهدف أداء، مثل "أنه يمكنني أن أؤدي جيداً فيه"، فإن للتأثيرات الإيجابية لهدف التمكن ربما تكون ضعيفة. dampened حيث إن الطلاب سوف لا يعنون فقط بالتمكن من المعلومات ولكن أيضاً بالقلق الناشئ من التعلق بالأداء، ويحمل الطلاب هذا النوع من رابطة الهدف عندما يعطون تحدياً أكثر أو مهام صعبة وسوف يكونون أكثر احتمالاً للانسحاب retreat عن المثابرة persist، عكس التوقعات المعتادة المتعلقة بتأثيرات أهداف التمكن في الأدبيات. (Christopher, 2004)

الافتراضات الرئيسية لنموذج شبكة الهدف

يقوم نموذج شبكة الهدف على الافتراضات الرئيسية الآتية:

- يحمل الطلاب أهدافاً متعددة للتعلم.
- أهداف التعلم لدى الطلاب ترتبط وتتعد بطريقة سببية.

- ليس كل هدف يطابق غيره في مستوى الأهمية بالنسبة لعلاقته بالتعلم
- تأثيرات أهداف التعلم سوف تتحدد ليس فقط بواسطة الأهداف داخل شبكة الهدف المعرفية cognitive goal web. (Brdar, ٢٠٠٦)
- إن الشكل والتركيب الداخلي لشبكة الهدف يتأثير بخبرات التعلم السابقة للطلاب وبسمات سياق التعلم، وخصائص الوضع الاجتماعي - الثقافي.

معتقدات المعلم البنائي وممارساته التدريسية:

تتظر البنائية إلى التعلم على أنه عملية نشطة فيها يراجع المتعلم بثبات ما يعرف، يربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، يبني ويختبر الفروض، ويعيد المفاهيم كمتطلبات للمعلومات الجديدة (Brousseau, Book, & Byers, 1988) ولا يحتمل أن يغير المتعلمون معلوماتهم الموجودة إذا لم يتعرفوا ويرضون عن الحقائق التي لا تتناسب كثيراً مع عمليات التفكير السابقة لديهم، ويجب أن ينشط المتعلم في بناء المعلومات الجديدة وإدخالها في إطاره العقلي حتى يحدث للتعلم ذو المعنى، وهو ما يختلف عن النظرة السلوكية التي ترى التعلم على أنه مجموعة من الروابط مثيرات استجابات، والتي تستند إلى افتراض أنه تنهى المهارات على المهارات من خلال تركيبة التعلم داخل أية عملية تعلم، وبمجرد تعلم المهارات البسيطة يمكن أن نعم إلى مواقف أخرى أكثر تركيياً (Giota, Joamna, 2006).

وفي إطار تصور البنائية عن التعلم يتمثل دور المعلم البنائي في تنظيم المعلومات حول المفاهيم المكونة للمشكلات، وتهيئة المواقف بغية مشاركة المتعلم في إهتماماته،

وعرض الأفكار كلية ثم تقسيمها إلى أجزاء، فيطور الطلاب أسئلتهم، ويكتشفون تجاربهم بأنفسهم، ويقومون بعمل تحليلاتهم، ثم يصلون إلى استدلالاتهم.

وبرغم أن التعلم منظم ذاتياً فإن الأنشطة تتطلب العمل مع الآخرين، حيث إن المعرفة تبنى عندما يتفاعل الفرد من أجل حل المشكلات التشاركية ومن خلال هذا التفاعل يطور الطلاب المفردات التي تسمح لهم بالنمو من اللغة المتمركزة حول الذات إلى المحادثة الداخلية التي تمكنهم من لتوجيه والتحكم والتخطيط لأعمالهم خلال عملية حل المشكلة (Deemer ٢٠٠٤)

ومن خلال الأدبيات يمكن الوقوف على معتقدات وممارسات المعلم البنائي الخاصة بتعلم الطلاب مادة العلوم والرياضيات مقارنة بالمعلم السلوكي في النقاط التالية:-
يعتقد أن الهدف الرئيسي لتدريس العلوم والرياضيات هو تمكين الطلاب من ملاحظة المعالم الناقدة للمشكلة.

- يعتقد أنه من المهم على الطلاب أن يفكروا بطريقة إبداعية
- يعتقد أنه من المهم على الطلاب الوعي بكيفية استخدام تطبيقات العلوم والرياضيات في العالم الحقيقي.
- يعتقد أنه من المهم على الطلاب أن يكونوا قادرين على إعطاء الأسباب التي تدعم الحلول.
- يعتقد في قدرة الطلاب على تقديم استجاباتهم بالأدلة والبراهين
- يعتقد أن العلوم والرياضيات مرشد عملي ومركب لتوجيه المواقف الحقيقية.

- يعتقد في قدرة طلابه على إيجاد استخدامات للعلوم والرياضيات في عالم حقيقي
- يعتقد في قدرة طلابه على التفاوض معاً للوصول إلى إجابات مقنعة للأسئلة التي يثيرونها
- يعتقد أن العلوم والرياضيات طريق أساسي لتمثيل العالم الحقيقي (Orton, 1996)
- في حين أن ممارسات المعلم البنائي Constructivism Teacher Practices كما أشارت إليها الأدبيات السيكولوجية المتوافرة يمكن تلخيصها في النقاط التالية (حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٤) و(كمال زيتون، ٢٠٠٥) :-
- يشجع طلابه على الوصول إلى مصادر متنوعة للمعلومات بأنفسهم.
- يساعد طلابه على إيجاد أكثر من حل للمشكلات التي تعترضهم.
- يحرص على عدم تقيد طلابه بمسار واحد للوصول للحل.
- يشجع طلابه على التفاوض معاً للوصول إلى إجابات مقنعة للأسئلة التي يثيرونها.
- يهيئ بيئة تعلم تسمح بالاستخدام الفعال لمصادر التعلم.
- ينوع في استراتيجياته حسب طبيعة الموقف التعليمي.
- يستخدم طرقاً متنوعة لعرض المادة التعليمية بصورة تبرز ما بينها من علاقات.
- يستخدم تكنيكات متنوعة للتقويم تساعد في الكشف عما اكتسبه الطالب من مختلف جوانب التعلم

- يحرص على ابتكار طرق متنوعة للكشف عن بنية التصورات الخاطئة للمفاهيم التي تكونت لدى طلابه
- يبني تعليمه للمفاهيم الجديدة على ما هو موجود في بنية طلابه المعرفية
- لا يعنيه الوصول إلى الحل النهائي للمشكلات بقدر ما يعنيه المسارات الفكرية التي سلكها وجربها طلابه في الوصول للحل.
- يحاول أن يكون ميسراً للتعلم بدلاً من أن يصبح ناقلاً للمعرفة
- يشجع الطلاب على التعاون فيما بينهم للوصول إلى حلول للمشكلات التي يواجهونها
- يتحرر من قيود نماذج الامتحانات سعياً لإيجاد مسائل تتحدى قدرات الطلاب

الدراسات السابقة

دراسة Ng (1997)

وعنوانها "الأهداف المتعددة لدى الطلاب المراهقين في تعلم الرياضيات" *Adolescent*

Student's Multiple Goals in learning Mathematics

لقد فرق الباحثون بنجاح في مجال دراسات توجه الهدف للتأثيرات الواضحة لكل من أهداف التعلم المتفرقة والمنفصلة، هدف التمكن و هدف الأداء... ولزيادة فهم أهداف التعلم فإن توجُّهها بحثياً يجب أن يتكيف ويتواءم تجاه استكشاف اعتقاد notion الأهداف المتعددة. والعمل الحديث في المجال أطلق عليه أيضاً دراسة الأهداف المتعددة. وعلى أية حال، فإنه ليس واضحاً كيف أن الأهداف المتعددة يجب أن تكون مفاهيمية conceptualized فهل يجب أن تفهم الأهداف المتعددة على أنها حمل الطلاب ثلاثة أو

أربعة أهداف تعليمية منفصلة؟ وبالتناوب، هل يجب أن تكون هذه الأهداف مفاهيمية كما ترتبط أو تتصل في بعض الطرق؟ إن هذا البحث ينظر إلى الوضع الأخير و ينظر إلى الأهداف متصلة في شبكة نظامية.

وقد جُمعت بيانات كافية قد جمعت من مقابلات عميقة و استخدمت لتعزيز هذا الاعتبار الشبكي للأهداف المتعددة. وعلى العموم، فإن الطلاب ذوي التحصيل العالي يميلون إلى حمل شبكة أهداف أكثر تعقيدا من الطلاب ذوي التحصيل الأقل، و الذي يمددهم بدالعية أكثر لأن يتمكنوا من المعلومات وأن يؤدوا جيدا.

المينة: خُبرت مجموعة من الطلاب بناء على مستويات تحصيلهم وعلى درجاتهم في بناء الاسكيميا الذاتية في مسح Self-Schema Construct العدد (٨)، (٤). مرتقى التحصيل.

دراسة (2001) Gales, Mary Jane & Yan, Wenfan

و تختبر هذه الدراسة العلاقة بين معتقدات المعلمين و ممارساتهم التدريسية و التحصيل في الرياضيات لطلابهم. جمعت البيانات من الدراسة الدولية الشاملة للرياضيات و العلوم (TIMSS) و استخدمت لاختبار ما إذا كان المعلمون السلوكيون و البنائيون لديهم معتقدات مختلفة بخصوص تعلم الطلاب، وما إذا كان المعلمون السلوكيون و البنائيون يستخدمون ممارسات تدريسية مختلفة في الفصل. وهل توجد فروق في تعلم الطلاب تستند إلى معتقدات و ممارسات معلميهم التدريسية. أكمل ٥٢٧ معلم رياضيات استبيانات ترتبط بمعتقدات و ممارسات معلمي الرياضيات يمثلون ١٠,٩٢٠ طالب. وأكدت

النتائج وجود معتقدات خاصة للمعلم تثير الى المدخل السلوكي، ومعتقدات خاصة أخرى ارتبطت بالمدخل البنائي.

أجرى ثليل الانحدار الخطي الهيرلركي على معتقدات المعلمين و ممارساتهم مستخدما درجات الطلاب في الرياضيات باعتبارها متغير تابع. وكان نمط المجتمع الذي يعيش فيه الطالب له تأثير على تحصيله لكن تأثير المجتمع على تحصيل الطالب يختلف بمجرد الأخذ في الاعتبار معتقدات المعلم السلوكي. كما وجدت علاقة سلبية دالة بين معتقدات المعلم البنائي الذي يُدرّس الرياضيات لتمثل مواقف العالم الحقيقي وتحصيل الطلاب.

دراسة (2003) Liliana, Michelle

وعنواها "اختيار توجهات الهدف و بروفيل المعتقدات الأبيستمولوجية لدى المراهقين من وجهة نظر التحليل المتجمع و تحاول للدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

(١) ما هو شكل البروفيل الخاص بتوجهات الهدف لدى الطلاب المراهقين وكيف يتميز في علاقة بكل من المعتقدات الأبيستمولوجية، و فاعلية الذات، أو الاهتمام، و الأداء الأكاديمي؟

(٢) هل تتميز بروفيلات المعتقد الأبيستمولوجي للطلاب المراهقين.

واشترك في الدراسة: - (٣٧٤) طالب منهم (٢٤٩) من طلاب الصف الثامن (١٢٩) بنات، ١٢٠. أولاد) وكان متوسط عمر هؤلاء الطلاب من ١٣-١٦ سنة بمتوسط

قدره ١٤ سنة. و بالنسبة للعرقية Ethnic، كان ٧٩% أفريقان-أمريكان، ١٠% مسيحيين، ٨% خليط، ١% من الآسيويين، ١% من البحرية الأمريكية، ١% أسبان.

دراسة (Nietfeld & Enders 2003)

تختبر هذه الدراسة العلاقة بين المعتقدات المهمة الفعالة لمجموعة من الطلاب المتعلمين في أحد المعاهد على وجه الخصوص، وتركز الدراسة على توجهات الهدف، وفعالية الذات، والأمل، والمعتقدات حول التعلم.

ويميل الطلاب المتعلمون ذوو المستويات المرتفعة من الأمل إلى حمل مستويات عالية من فاعلية الذات في التدريس ويحققون توجه إتقان التعلم. ومن المدهش أنه لا توجد علاقة بين اتباع توجه الهدف للتمكن من فاعلية التدريس الخاصة أو فاعلية التدريس العامة. وكانت المستويات المرتفعة من الأمل تؤدي أيضاً إلى معتقد كلية السلطة، وأخيراً كانت الأربعة بناءات للمعتقدات مستقلة عن القدرة العامة. وتركز الدراسة على التساؤلات البحثية التالية:

- هل توجد علاقة بين بناءات المعتقدات لتوجهات الهدف، و فاعلية الذات، والأمل و المعتقدات الخاصة بالمعرفة ؟
- هل توجد فروق دالة في توجهات الهدف، و فاعلية الذات أو المعتقدات الخاصة بالمعرفة بين الأفراد الذين يحصلون درجات مرتفعة وأخرى منخفضة في المشاعر ؟
- هل يرتبط توجه الهدف للتمكن بفاعلية التدريس الشخصية ؟
- هل بناءات المعتقدات في هذه الدراسة، و توجهات الهدف، و فاعلية الذات، والأمل حول المعرفة مستقلة عن القدرة العامة ؟

اشترك فى الدراسة (٦١) طالباً لم يتخرج بعد، متوسط عمرهم ٢٥,٤ سنة، (٥٨) من الأفراد كانوا إناثاً و ٣ من الذكور.

وكانت الأدوات المستخدمة أربعة يقيس القدرة العامة، و تدخلات لقياس فاعلية الذات فى التدريس و المعتقدات حول المعرفة، و توجه الهدف و الأمل و كل منها قد وُصف.

دراسة (Christopher , 2004)

هدفت هذه للدراسة إلى التحقق من كيفية ارتباط المكونات المختلفة لنظرية الهدف مع بعضها البعض وبكل من دافعية الطلاب ومشاركتهم المعرفية وتحصيلهم فى الرياضيات. لقد أكمل (٥٢٥) طالب من المدارس العالية مسح تقريراً ذاتي يقيس مكونات هدف الفصل، وتوجهات الشخصى وتجميع لعدد من المتغيرات تشمل المثابرة، واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية والمعارف معرفية ودرجة الرياضيات. أظهرت النتائج أن تركيب وتوجه للتمكن يرتبط بالنتائج المتوائمة adaptive outcomes فى كل المجالات، وبالنسبة لتوجهات الهدف الخاص بالأداء / الإدراك، والأداء / تجنب كان أقل اتساقاً عبر هذه البوارج. وقد ناقشت الدراسة تطبيقات لنظرية هدف من البحوث المستقبلية.

دراسة Deemer (2004)

وعنوانها توجه. هدفت الفصل فى أصول المدارس العالية؛ وأظهرت الرابطة بين معتقدات المعلم وبيئات الفصل، وحاولت الدراسة أن تتحقق من كيف أن معتقدات المعلمين بخصوص التدريس والتعلم تؤثر على ممارساتهم التدريسية وكانت أهداف الطلاب فى الفصل شيئاً مهما لفهم كيف نخلق بيئات تعلم تركز على الإتقان والفهم.

ومعظم الدراسات السابقة فى هذه المنطقة قد تحققت من هذه العلاقات لدى المعلمين، والفصول والطلاب فى مستويات كل من الابتدائى والمتوسط أو الجامعى. وباستخدام هذه البحوث كمرشد، فإن التحقيق الحالى يختبر العلاقات بين معتقدات المعلمين، والممارسات التدريسية و توجهات الهدف الفصلى فى فصول العلوم فى المدارس العالية. قد استخدمت تكتيكات تحليل المسار لتحليل الاستجابات وأظهرت أن فاعلية التدريس الشخصية وإدراك المعلمين لدعم الثقافة المدرسية قد ارتبطت باستخدام المعلمين لممارسات تدريسية تركز على الإقناع والفهم، كما ارتبطت دعم المعلمين للثقافة المدرسية أيضا باستخدام المعلمين لممارسات تدريسية تركز على التفاف وعلى إدراكات الطلاب لتوجه هدف التمكن للفصل. إن استخدام ممارسات تركز على إظهار القدرة أرتبط بإدراكات الثقافة المدرسية التفاضية.

دراسة Lorraine Smith & Kennel E. Sinclair (2005)

وعنوانها: الدليل الأبريقى للهدف المتعدد: الاعتبارات المبثدة إلى الجنس و

طلاب المدارس العالية الراشدين. Empirical Evidence for Multiple Goals A

Gender-Based, Senior High School Student Perspective

تعتبر هذه الدراسة الاستكشافية exploratory مدى نماذج دافعية التحصيل بالاعتماد على الجنس لدى مجموعة من طلاب السنة النهائية فى المدارس العالية باستراليا. فورن كل من الهدف المفرد والمزدوج والمتعدد، متمكنا من تطبيقهم النسبى لكل من هذه الأهداف. على هذه النماذج، وذلك فى ضوء علاقاتهم مع فاعلية الذات الأكاديمية academic self-efficacy، و التنظيم الذاتى و الاستجابات الفعالة. وأكبر

الطلاب مسحا من نوع التقرير الذاتى لقياس أهداف التحصيل، التنظيم الذاتى الأكاديمى، فاعلية الذات الأكاديمية والأمور العاطفية. وتم استخدام تحليل التباين، و التحليل المتجمع cluster analysis و المقارنات البعدية لاختبار الفروق بين المجموعات كما صدرت الفروق فى الجنس بين نماذج الأهداف الدافعية، وبخاصة المتعلقة بهدف الأداء- اقتراح. Performance-approach goal و قد عكس توجه هدف المهمة/الأداء-إقدام زيادة معظم النماذج الإنتاجية لدافعية التحصيل، وهذا كان أهم من التجمع المفرد لهدف المهمة-التمكن. و قد أظهر توجه الهدف الأداء تجنب تأثير تطلبى قوى، بإهمال اتحاده مع أهداف المهمة أو أهداف الأداء-إقدام. و قد حمل هذا النظر الى توجه الهدف للتمكن المفرد على أن معظم المدخلات الإنتاجية لم يدعم.

دراسة (Shen 2005)

تختبر الدراسة الحالية تأثير جميع أهداف التحصيل المختلفة لدى طلاب الصف السادس الثانويين و استخدامهم وأدائهم داخل الفصول. وأجريت الدراسة على ٢٤٢ تلميذ وعن طريق إكمالهم لمسح من نوع التقارير الذاتية لقياس توجهات هدف التحصيل لديهم وكذلك عدد من المتغيرات منها الدافعية الداخلية، وإعاقلة الذات، واستخدام الإستراتيجيات المعرفية. وماوراء المعرفية، كذلك درجات تحصيل الطلاب فى امتحان نهاية الفصل الدراسى. وقد افترضت النتائج أن أهداف التمكن ترتبط إيجابيا مع دافعية للتلاميذ ومشاكلهم المعرفية ودرجاتهم المدرسية بغض النظر عن مستوى توجه الهدف للأداء-إقدام. كما أكدت النتائج للفرقة النظرية لدخل أهداف الأداء والمفترضة حديثا بتطور تجنب ربما تؤدي الى نتائج مختلفة للدافعية.

دراسة Linnenbrink, & Fredricks, (2006)

وعنوانها مشكلة أهداف الأداء-إقدام: واستخدمت فيها سياقات الهدف المتعدد لتعزيز دافعية الطلاب وتعلمهم. وتختبر الدراسة تأثيرات شروط الهدف للفصل بتصميم شبه تجريبي quasi-experimental (التمكن، الأداء-إقدام، اتحاد مدخل التمكن/الأداء) مع توجهات الهدف للشخصي على الدافعية، والمشاعر، وطلب المساعدة، والمشاركة المعرفية والتحصيل لعدد (٢٣٧) تلميذ ابتدائي (١٠٧ من الصف الخامس)، (١٣٠ من الصف السادس) من ١٠ فصول من ثلاث مدارس، (١٢٢) ذكور، (١١٥) إناث. أعطى ٥ معلمون إبتدائيًا يقيس استخدامهم لتكنيكات التمكن أو الأداء-إقدام. وهذه الاستبيانات مأخوذة من PALS (Gheen, Huda, Middleton & Midgley, 2000) بقياس التمكن يقيس استخدام استراتيجيات التدريس التي تشجع الطلاب على تنمية قدراتهم. (مثل: أخذ في اعتباره إلى أي مدى يحسن الطلاب عندما أعطى لهم تقرير يوضح درجاتهم). أما مقياس مدخل الأداء-إقدام فيقيس ما إذا كان المعلم يشجع إظهار القدرة demonstration of competence عند الطلاب، مثل: "إبراز الطلاب ذوى التحصيل المرتفع كمثال وبإستخدام الاستجابات على هذا النحو كمرشد، قسمت الفصول العشرة لشرح هدف واحد (تمكن، أداء-إقدام، اتحاد تمكن / أداء-إقدام) كما أكمل الطلاب اختباراً قبلًا في الحساب، و٣ مجموعات تدرب ومقاييس تقرير ذاتي تقيس الدافعية، المشاعر الإنسانية، البحث عن المساعدة، المشاركة المعرفية، وكانت كل المقاييس كانت مبنى نوع ليكارت الخماسي و استخدم التحليل العاملى الاستكشافي. وجود فروق في ال-١٢ متغيراً طبقاً للجنس و التوجه. لا توجد فروق في المتغيرات التابعة ترجع إلى العقيدة.

- الوقت × شروط الهدف غير دال

- الوقت × شروط الهدف والتفاعل على التحصيل دال

لا يوجد تفاعل دال بين الأهداف الشخصية أو من الأهداف الشخصية وشروط الهدف أو الوقت.

لكن هناك تأثيرات رئيسية دالة لأهداف التمكن في كل التحليلات الخاصة بالقياس تتبعي. وهناك تأثيرات رئيسية لأهداف الأداء-إقدام على المشاعر الإنسانية، والتحصيل ولكن لا توجد على الدافعية، وطلب المساعدة أو المشاركة المعرفية.

وقد أصبحت الآن اعتبارات الأهداف المتعددة قضية مهمة مع نظرية هدف التحصيل (Durik, Linnenbrink, , Barron,, Tauer,& Harackiewicz, 2006). وفي قلب هذه القضية فكرة أن المواقفة على أن أهداف الأداء-إقدام مفيدة، وبخاصة عندما توافق أيضاً على أهداف التمكن (Linnenbrink & Pintrich, 2002)

وعلى العموم، فلا يوافق كل الباحثين على هذا الاعتبار والذي أوجد بعض الشك في كيفية ارتباط أهداف الأداء- إقدام بتنوع التعلم و الإرتباط بالنتائج.

دراسة Johnson, & Janice (2006)

وعنوانها: تطبيق أحد معتقدات معلمي العلوم على ممارساته التدريسية، وتوضح الدراسة أن البحوث التي أجريت على المعلمين تنتظر اليهم على أنهم عوامل تغيير حاسمة تقود حركة إصلاح التعليم وتعتبر خصائص المعلم ومعتقداته حول عملية التعلم / التدريس هي موجبات لهذا التغيير.

والبحث الحالي يحاول فهم الطرق التي تؤثر بها معتقدات معلم العلوم وتوقعاته عن طلابه في ممارساته التربوية، وما هي المعتقدات التي يحملها بخصوص قدرات طلابه التحصيلية في العلوم؟ وتوقعاته التي يحملها فيما يختص بمستقبلهم الأكاديمي، العوامل التي تجعل المعلم يحقق أفضل تدريس في فصله. و انتظم ٥٩٣ طالب في هذه الدراسة، مقسمين إلى ٣٩١ latino، ١٦٠ (٢٧%) فوقلزيان، Caucasian ٤٢ (٧%) أمريكيان أفارقة African-American ومعلم علوم واحد يقوم بالتدريس في المدارس المتوسطة أخذ العينة يحمل درجة البكالوريا ولديه تقريبا ١٣ سنة خبرة يتعامل مع ١٨٠ طالب في العام.

دراسة Roebken (2007)

وعنوانها الأهداف المتعددة، الرضا و التحصيل لدى طلاب الجامعة *Multiple Goals, Satisfaction, and Achievement in University Undergraduate Education*

تختبر هذه الدراسة العلاقة بين توجه الهدف والرضا الطلابي والمشاركة الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

والعديد من الدراسات قد أظهرت أن نوع توجه الهدف يحدد ردود الأفعال السلوكية و المعرفية للطلاب مثلما هو الحال في أدائهم التربوي.

وتم أخذ البيانات من ٢٣٠٩ طالب جامعي من مسح جامعة كاليفورنيا (UCES)، وقد حلت هذه الدراسة العلاقة بين الأنواع المختلفة من توجهات الهدف والسلوك الطلابي و النتائج الأكاديمية. كما أجابت الدراسة عن ثلاثة أسئلة هي:

الأول: أنها تكشف كيف يمكن أن يصنف الطلاب طبقاً لتوجهات الهدف لديهم.

الثاني: تختبر كيف أن أهداف التحصيل المتعددة ترتبط بالاختلاف في الخصائص الاجتماعية-الديموغرافية. Socio-demographic

ثالثاً: التأثير النسبي لتوجه الهدف.

منسوبة إلى الرضا Satisfaction، والتحصيل والمشاركة الأكاديمية academic engagement بين الطلاب الذين لم يتخرجوا.

وقد دعمت النتائج فكرة أن الطلاب الذين يعتقدون pursuing كلاً من أهداف التمكن والأداء يكونون أكثر رضا فيما يختص بخبراتهم الأكاديمية، ويظهرون درجات مرتفعة في المشاركة الأكاديمية، ويحصلون درجات أفضل من الطلاب الذين يعتقدون بتوجه التمكن بمفرده أو توجه الأداء/ تجنب العمل.

فروض البحث

• الفرض الأول: وينص على أنه "يمكن تحديد أهم ملامح البروفيل النفسي للمعلم البنائي من خلال خصائصه النفسية"

• الفرض الثاني: وينص على أنه "يمكن التنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف الأكاديمي والاجتماعي ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي"

- الفرض الثالث: وينص على أنه " يمكن التنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وروفييله النفسي "
- الفرض الرابع: وينص على أنه " يوجد تأثير تبادلي مباشر وغير مباشر بين الممارسات التدريسية للمعلم البنائي وتوجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وروفييله النفسي كما يحدده نموذج تحليل الممارات

العينة

تكونت عينة البحث الحالي من (١٩١) طالب معلم بالديبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة تخصص علوم ورياضيات بكلية التربية بدمنهور

الأدوات

مقياس توجهات الهدف المتعدد: Multi Goals Orientation Scale (GOALS-S):

وهو يقع ضمن بطايزية اختبارات توجهات الهدف وإستراتيجيات التعلم Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S) من إعداد (Dowson, McInerney, 2004). حيث تم لقياس المقاييس الخاصة بتوجهات الهدف المتعدد كما تحددها المقاييس الفرعية التالية:

- أولاً: مقياس الأهداف الأكاديمية (D)

○ مقياس أهداف التمكن (١-٤-٥-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢١-٢٣)

○ مقياس أهداف الأداء (٢-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٢-٢٤-٢٥-٢٦)

○ مقياس أهداف تجنب العمل (٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠)

● ثانياً: مقياس الأهداف الاجتماعية (C)

○ الانتماء للمجتمع (٥-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٢٩-٣٥-٤٠-٤٥-٥٠)

○ الاستصباح الاجتماعي (٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٣٠-٣٤-٣٩-٤٤-٤٩)

○ المسؤولية الاجتماعية (١-٣-٦-٨-١٦-٢٧-٣١-٣٦-٤١)

○ الحالة الاجتماعية (١-١٣-١٨-٢١-٢٣-٢٦-٢٨-٣٢-٣٧-٤٢)

○ التعلق الاجتماعي (٤-٩-١٤-١٩-٢٤-٣٨-٤٣-٤٦-٤٧-٤٨)

ثبات المقياس: تروحت قيمة معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ بين (٠,٧٠ - ٠,٩٢) وذلك لجميع المقاييس الفرعية.

صدق المقياس: تم التحقق عاملياً من صدق المقياس حيث أثبتت طريقة التحليل العنقودي استقلالية العوامل التي يقسمها وكانت جميع درجات التنبؤ على العوامل أكثر من ٠,٤٠ وهو ما يعطي مؤشر جيد لصدق البطارية في قياس الأبعاد المتوخاه منها

مقياس بروفيل المعلم البنائي:

Constructivism Teacher Profile Scale

تم إعداد هذا المقياس بالرجوع إلى العديد من المصادر التي ساعدت في صياغة وتحديد عباراته ومنها: (Brooks and Brooks (1993, Lord, Hanley (1994) ويتكون المقياس من (٢٨) عبارة تمثل الصفات الشخصية للمعلم البنائي أمام كل

عبارة تقدير للدرجات يتراوح في المدى من (١) إلى (٦)، حيث يشير الرقم (١) إلى عدم انطباق الصفة تماماً، بينما يشير الرقم (٦) إلى انطباق الصفة تماماً، أما الأرقام من (٢) إلى (٥) فتشير إلى الدرجات البينية والتي توضح انطباق أو عدم انطباق العبارات على حالة المستجيب على المقياس، مع ملاحظة أن الرقم الذي تضعه يشير إلى وصفك لنفسك بدرجة دقيقة كمعلم، مع ملاحظة أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة للاستجابة على عبارات هذا المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين أولهما طريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٧٩) طالباً معلماً بالدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة تخصص علوم رياضيات بكلية التربية بدمهور، وذلك بفواصل زمنية أسبوعين وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة للتطبيق (٠,٨٦)، وثانيهما طريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٨١) وهي تمثل قيم مقبولة لثبات المقياس.

صدق المقياس:

تم الاعتماد في حساب صدق المقياس على صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته المبينة على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس النفسي وعلم النفس التربوي وطرائق التدريس، وبعد أخذ آراء المحكمين تم حذف عبارتين (قلت نسبة الاتفاق حولهما عن ٧٠%) وتعديل أربع عبارات أخرى (تراوحت نسبة الاتفاق حولها من (٧٠- أقل من ٨٠%)، وبناء عليه فقد وصل المقياس في

صورته النهائية إلى (٢٨) عبارة حيث جاءت نسب الاتفاق حولها (أكثر من ٨٠%) تمثل أهم الخصائص التي تميز البروفيل النفسي للمعلم البنائي والتي جاءت عملية اشتقاقها من المصادر المشار إليها آنفاً، ويعد هذا مؤشراً لصدق المقياس

مقياس ممارسات المعلم البنائي التدريسية

Constructivism Teacher Practices Scale

تم إعداد هذا المقياس بالرجوع إلى العديد من المصادر التي ساعدت في صياغة وتحديد عباراته ومنها: (Brooks and Brooks (1993)، Lord, Hanley (1994)، (٢٠٠٠، حسن زيتون، جمال زيتون، ٢٠٠٤) ويتكون المقياس من (٢١) عبارة تقسم ما يفعله المعلم أثناء مؤلفه للتدريس، وضعت أمام كل عبارة تقدير للدرجات يتراوح في المدى من (١) إلى (٦)، حيث يشير الرقم (١) إلى المعارضه التامة، بينما يشير الرقم (٦) إلى الموافقة التامة على ما جاء في العبارة أو انطباق للصفة تماماً، أما الأرقام من (٢) إلى (٥) فتشير إلى الدرجات البينية إلى درجة الاتفاق أو. المعارضه لما جاء بالعبارة، مع ملاحظة أن الرقم الذي تضعه يشير إلى ممارساتك التدريسية بدرجة دقيقة كمعلم، مع ملاحظة أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة للاستجابة على عبارات هذا المقياس.

نبات المقياس:

تم حساب نبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (٧٩) طالباً معلماً بالدبلوم العام في التربية نظم السنة الواحدة تخصص علوم ورياضيات بكلية التربية

بدمنهو، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ، (٠,٧٩١) وهي تمثل قيمة مقبولة لثبات المقياس.

صدق المقياس:

تم الاعتماد في حساب صدق المقياس على صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس النفسي وعلم النفس التربوي وطرائق التدريس، وبعد أخذ آراء المحكمين تم تعديل عدد من العبارات، وبناء عليه فقد تم الاستبقاء على جميع عبارات المقياس في صورته النهائية (٢١) عبارة حيث جاءت نسب الاتفاق حولها (أكثر من ٨٠%) تمثل أهم الممارسات التدريسية للمعلم البنائي والتي جاءت عملية اشتغالها من المصادر المشار إليها آنفاً، وبعد هذا مؤشراً لصدق المقياس

معتقدات معلم الرياضيات والعلوم حول المادة

Teacher Beliefs about Math and Science Scale

تم إعداد هذا المقياس بالرجوع إلى العديد من المصادر التي ساعدت في صياغة وتحديد عباراته ومنها: (Driver, Asoko, Motimer, Scott , (1994) ويتكون المقياس من (١٨) عبارة تقسّم معتقدات المعلم التفضية حول مادة العلوم والرياضيات التي يقوم بتدريسها أو أثناء قيامه بمهمة أكاديمية، تسع عبارات منها تقسّم معتقدات معلم الرياضيات، وتسبع عبارات أخرى تقسّم معتقدات معلم العلوم وذلك بخصوص تصور المعلم عن عملية التعلم، وطريقة المادة التي يقوم بتدريسها وكيفية التعامل مع الطلاب،

وتهيئة مواقف التعلم بغية مشاركة المتعلم في اهتماماته، ومعتقداته بخصوص التكاليفات والواجبات الفصلية والمنزلية، وطريقة التعامل مع المادة كأجزاء أو كليات.

تم وضع تدريج أمام كل عبارة لتقدير للدرجات يتراوح في المدى من (١) إلى (٦)، حيث يشير الرقم (١) إلى عدم الموافقة التامة، بينما يشير الرقم (٦) إلى الموافقة التامة، أما الأرقام من (٢) إلى (٥) فتشير إلى الدرجات البينية بين الموافقة التامة، وعدم الموافقة التامة على عبارات المقياس، مع ملاحظة أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة للأستجابة على عبارات هذا المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (٧٩) طالباً معلماً بالديبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة تخصص علوم ورياضيات بكلية التربية بدمهور، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ، (٠,٧٦٢)، وهي تمثل قيمة مقبولة لثبات المقياس.

صدق المقياس:

تم الاعتماد في حساب صدق المقياس على صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته المبثوية على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس النفسي وعلم النفس التربوي وطرائق التدريس، وبعد أخذ آراء المحكمين تم تعديل عدد من العبارات، وبناء عليه فقد تم الاستبقاء على جميع عبارات المقياس في صورته النهائية (١٨) عبارة حيث جاءت نسبة الاتفاق حولها (أكثر من ٨٠%) تمثل معتقدات معلم

الرياضيات والعلوم حول المادة، والتي جاءت عملية اشتقاقها من المصادر المشار إليها آنفاً، وبعد هذا مؤشراً لصدق للمقياس.

نتائج البحث

● النتائج المتعلقة بفرض الأول والخاص بالبروفيل النفسي للمعلم البنائي

من أجل تحديد البروفيل النفسي للمعلم البنائي تم حساب المتوسط والانحراف المعياري للخصائص النفسية للمعلم البنائي كما تم ترتيب هذه الصفات بناء على متوسطاتها.

جدول رقم (١) يوضح البروفيل النفسي للمعلم البنائي في ضوء ترتيب متوسطات

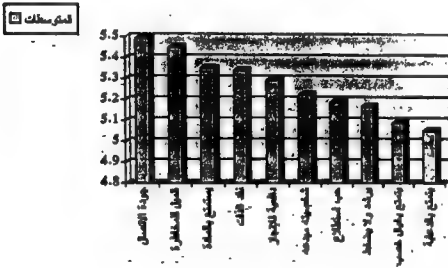
الخصائص النفسية للمعلم البنائي

الانحراف المعياري	المتوسط	الخصائص النفسية للمعلم البنائي
.82634	5.4921	جودة الاتصال
.57710	5.4503	الميل للمخاطرة
1.02981	5.3508	درجة الاستمتاع بالمادة
.95938	5.3403	القدرة على نقد الذات
.79333	5.2932	مستوى دافعية للإنجاز
.95510	5.2251	أبعاد شخصيته المبدعة
.96030	5.1885	درجة حب استطلاع
.88448	5.1675	الإرشاد لا الضغط
1.01951	5.0890	يتمتع بخيال خصب

الانحراف المعياري	المتوسط	الخصائص النفسية للمعلم البنائي
1.03993	5.0524	موهبة روح الدعاة
.99669	5.0366	الاطلاع على الجديد
.99735	5.0052	المثالية
1.03993	4.9476	محل للثقة
.85528	4.8743	يقبل أخطاء الآخرين
1.43993	4.8220	الذكاء
1.07831	4.7592	المثابرة
1.01347	4.6859	حاضر البديهة
1.25283	4.6702	ثقة عالية بالذات
1.49187	4.6597	التمتع بالذكاء الاجتماعي
1.07690	4.6335	الأبعاد القيادية في شخصيته
1.51589	4.6283	مبادر
1.08007	4.5236	الشعور بالمسؤولية
.85762	4.4974	ملتزم بالتفوق
1.30529	4.4869	التمتع بالصحة الجيدة والمظهر الاتق
1.23700	4.2827	تجنب للشك والهواجس
1.55095	4.2042	حاضر البديهة
1.31520	4.1021	اهتماماته متنوعة
1.66621	3.9110	متحمس
1.11467	3.6387	ثقة عالية بالآخرين

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بروز عشر صفات أساسية تأتي في مقدمة الصفات التي تميز البروفيل النفسي للمعلم البنائي والتي كانت متوسطاتها أعلى من (٥,٠٥٢٤) ونسبة تزيد عن (٨٤,١٣%)^١ والتي تمثل خصائص البروفيل النفسي للمعلم البنائي كما يوضحها الشكل التالي:-



شكل رقم (١) البروفيل النفسي للمعلم البنائي

ويتضح من الشكل والجدول السابقين أن الخصائص النفسية المستنتجة قد شملت: جودة الاتصال، الميل للمخاطرة، الإستمتاع بالمادة، نقد الذات، الدافعية للإيجاز، شخصيته مبدعه، حب استطلاع، يرشد ولا يضبط، يتمتع بخيال خصب، يتمتع بالدعابة، والتي

^١ تم الإحتفاء في اختيار درجة القطع للخصائص المبينة للبروفيل النفسي للمعلم البنائي على درجة القطع الخاصة بالمنحني الاعتالي والتي تمثل (م + ح) والتي تقابل النسبة (٨٤,١٣%).

تتمشى مع طبيعة الأدوار الجديدة التي يلعبها المعلم الميسر ذو التوجه البنائي والتي تختلف بالطبع عن دور المعلم كمحاضر، وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع ما ذهبت إليه البحوث المتعلقة بسمات المعلم الفعال، وكذلك مع الخصائص التي يفضلها الطلاب في المعلمين الذين يدرسون لهم على اعتبار أنها تمثل خصائص ما ينبغي أن يكون عليه المعلمون ذوو الفاعلية، كما أثبتت تلك البحوث أن هذه السمات ذات علاقة بزيادة التحصيل لدى الطلاب (Wayne, Youngs, 2003).

● النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

والذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف الأكاديمي والاجتماعي ومعتقداته حول المادة وبرؤيته النفسي " جدول (٢) يوضح نموذج تحليل الحدار للتباين للمتغيرات المنبئة بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي ١

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الإنحدار	٢٢٨٢٣,٥٤٥	٦	٣٨٠٣,٩٢٤	١٩٣,١٨٢	٠,٠١
البواقي	٣٦٢٣,١١٤	١٨٤	١٩,٦٩١		
الكلي	٢٦٤٤٦,٦٦٠	١٩٠			

يتضح مما سبق دلالة قيمة ف مما يعطي قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في المنبئة بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي حيث بلغت

قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R=0.929$)، كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.864$)، وقيمة معامل التحديد المصححة ($R^2=0.859$)، مما يؤكد على قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (85.9%) من التباين الكلي للممارسات التدريسية للمعلم البنائي، أما النسبة المتبقية وقدرها (14.1%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث .

والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمتغيرات توجه الهدف الأكاديمي والاجتماعي والمعتقدات حول المادة والبروفيل النفسي للمعلم البنائي في ممارساته التدريسية:

جدول (٣) تحليل الانحدار التدرجي للعوامل المتنبئة بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي

متغيرات النموذج	معامل الانحدار - (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار القياسي (β)	ت	الدالة
ثابت الانحدار	١٨,٨٠٢	٦,١٤٤		٣,٠٦٠	٠,٠١
توجه هدف المسئولية الاجتماعية	٠,٩٦٢	٠,٢٢٧	٠,٢٩٨	٧,٦٠٧	٠,٠١
لمعتقدات حول المادة	٢,٨٥٨	٠,١٤٦	١,٤٩٥	١٩,٥١٣	٠,٠١
البروفيل النفسي	٢,٨٥٣	٠,٢١٢	٠,٩٢٠	١٣,٤٨١	٠,٠١
توجه هدف الوضع الاجتماعي	٠,٥٦٧	٠,٢٥٤	٠,٤٨٧	١٠,٤٠٨	٠,٠١
توجه هدف الانتماء الاجتماعي	١,٠٤٣	٠,١٠٢	٠,٤٦٥	١٠,١٨٣	٠,٠١
توجه الهدف للتمكن	٠,١٦٦	٠,٠٧٠	٠,٠٨٣	٢,٣٨٣	٠,٠٥

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي

الممارسات التدريسية للمعلم البنائي = ٠,٢٩٨ + توجه هدف المسؤولية الاجتماعية
 + ١,٤٩٥ المعتقدات حول المادة + ٠,٩٢٠ البروفيل النفسي للمعلم البنائي + ٠,٤٨٧
 توجه هدف الوضع الاجتماعي للمعلم + ٠,٤٦٥ توجه هدف الانتماء الاجتماعي +
 ٠,٠٨٣ توجه هدف التمكن.

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات: توجه هدف المسؤولية الاجتماعية،
 والمعتقدات حول المادة، والبروفيل النفسي للمعلم البنائي، وتوجه هدف الوضع الاجتماعي
 للمعلم، وتوجه هدف الانتماء الاجتماعي، وتوجه هدف التمكن في التنبؤ بالممارسات
 التدريسية للمعلم البنائي.

ورغم وجود قدرة تنبؤية لتوجهات الهدف الأكاديمي والاجتماعي والمعتقدات
 حول المادة والبروفيل النفسي بالممارسات التدريسية للمعلم فمن الجاهه بمكان طرح
 سؤال مفاده هل ينبغي أن نفهم توجهات الأهداف المتعددة للطلاب على أنهم يحملون ثلاثة
 أو أربعة أهداف تعلم منفصلة؟ أم أن هذه الأهداف يمكن تصورها كارتباطات أو متصلة
 بطريقة ما بحيث تظهر إمكانية عمل الفرد تحت تأثير شبكة من الأهداف في ذات الوقت
 تنضى إلى اتحاد اعتبارات هذه الشبكة فيما يسمى بالأهداف المتعددة (Ng, 1999) وهذا
 ما يسمى الفرض الثالث إلى التحقق منه.

● النتائج المتعلقة بالفرض الثالث

والذي ينص على أنه "يمكن التنبؤ بتوجه بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي
 من خلال توجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي"

جدول (٤) يوضح نموذج تحليل انحدار التباين للمتغيرات المبنية بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	٢٢٨١,١٦٧	٦	٣٨٠,١٦٩	١٩٢,٣٥٩	٠,٠١
البواقي	٣٦٣٦,٤٩٢	١٨٤	١٩,٧٦٤		
الكلي	٢٦٤٤٦,٦٦٠	١٩٠			

يتضح مما سبق دلالة قيمة ف مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في المبنية بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R=0.929$)، كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.862$)، وقيمة معامل التحديد المصححة ($R^2=0.858$)، مما يؤكد على قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (85.8%) من التباين الكلي للممارسات التدريسية للمعلم البنائي، أما النسبة المتبقية وقدرها (14.2%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث.

والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمتغيرات تربية الهدف المتعدد (شبكة الهدف) والمعتقدات حول المادة والبروفيل النفسي للمعلم البنائي في ممارساته التدريسية

جدول (٥) تحليل الانحدار التدريجي للعوامل المتنبئة بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار القياسي (β)	ت	الدلالة
ثابت الانحدار	١٩,٨١١	٦,٢٥٨		٣,١٦٦	٠,٠١
المعتقدات حول المادة	٢,٨٩١	٠,١٥٠	١,٥١٢	١٩,٣٣٢	٠,٠١
البروفيل النفسي	٢,٩٢٦	٠,٢١٣	٠,٩٤٣	١٢,٧٦٥	٠,٠١
توجه تمكن / أداء	٠,٠٨٤	٠,٠٣٨	٠,٠٦٨	٢,٢٣٢	٠,٠٥
توجه انتماء/ مسئولية	١,٢٣٧	٠,٠٥٥	٠,٨٠٣	٢٢,٦٣٤	٠,٠١
توجه المسؤولية / الوضع الاجتماعي	٠,٢٥٤	٠,١١٧	٠,٢٢٤	٢,١٦٦	٠,٠٥
توجه الانتماء / الوضع الاجتماعي	٠,٢٤٨	٠,٠٨٨	٠,٢٦٨	٢,٨٢٨	٠,٠١

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي

الممارسات التدريسية للمعلم البنائي = ١,٥١٢ المعتقدات حول المادة + ٠,٩٤٣

البروفيل النفسي للمعلم البنائي + ٠,٠٦٨ توجه تمكن / أداء + ٠,٨٠٣ توجه انتماء /

مسئولية اجتماعية + ٠,٢٢٤ توجه مسؤولية / وضع اجتماعي + ٠,٢٦٨ توجه الانتماء /

الوضع الاجتماعي.

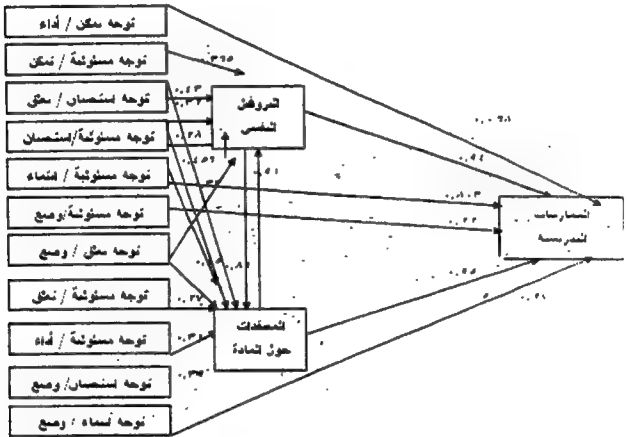
وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات: المعتقدات حول المادة، والبروفيل النفسي للمعلم البيئائي، وتوجه توجه تمكن / أداء، وتوجه انتماء / مسؤولية اجتماعية، وتوجه مسؤولية / وضع اجتماعي، وتوجه الانتماء / الوضع الاجتماعي في التنبؤ الممارسات التدريسية للمعلم البيئائي.

وتظهر النتائج السابقة والخاصة بالفرضين الثاني والثالث أن الأفراد يمكنهم تبلي أو إظهار العمل تحت تأثير شبكة من الأهداف حيث يحملون أكثر من هدف سواء أكاديمي أو اجتماعي في سياقات مواقف التعلم والتدريس، وإن اعتناق الطلاب هذه الأهداف يمكنهم من أن يكونوا أكثر رضا عن خبراتهم الأكاديمية ويظهرون درجة مرتفعة من المشاركة الأكاديمية عن الطلاب الذين يتبنون توجه التمكن فقط أو الأداء فقط أو الأهداف الأكاديمية فقط (تمكن وأداء). كما تعكس المعادلة التنبؤية أن الخصائص الشخصية للمعلم لها دور في التأثير على الممارسات التدريسية، وكذا معتقداته بخصوص المادة التي يقوم بتدريسها من حيث طبيعتها وتطبيقاتها في العالم الحقيقي بما يؤثر بشكل مباشر في صياغة ممارساته التدريسية حيث يسلك المعلم وفق ما يعتقد.

● النتائج المتعلقة بالفرض الرابع

والذي ينص على أنه "يوجد تأثير تبادلي مباشر وغير مباشر بين الممارسات التدريسية للمعلم البيئائي وتوجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي كما يحده نموذج تحليل الممارا".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسارات باستخدام
حزمة البرامج الإحصائية 8 Lisrel من إعداد Jorskog & Sorbom (1993) وقد
أظهرت نتائج التحليل النهائية النموذج التالي:-



شكل (٢) نموذج تحليل المسار لعلاقات التأثير والتأثر بين الممارسات التدريسية للمعلم
البدائي وتوجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي.

وينضح من شكل (٢) ما يأتي:

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للمعتقدات حول المادة على الممارسات التدريسية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٩٥)، كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (٠,٢٧٤-) وذلك من خلال متغيرات أخرى.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للبروفيل النفسي على الممارسات التدريسية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٩٤) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (٠,٤٣٥-) وذلك من خلال متغيرات أخرى.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه تمكن / أداء على الممارسات التدريسية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٦٨) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٥٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه المسؤولية / الانتماء الاجتماعي على الممارسات التدريسية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٨٠٣) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (٠,٢٥٧-) وذلك من خلال متغيرات أخرى.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه المسؤولية / الوضع الاجتماعي على الممارسات التدريسية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٢) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (٠,٠٦٩) وذلك من خلال متغيرات أخرى.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه الانتماء / الوضع الاجتماعي على الممارسات التدرسية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٧) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,١١٤-) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه توجه المسؤولية الاجتماعية / يتمكن على البروفيل النفسي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٦٥) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,١٧-) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه الاستحسان / التعلق الاجتماعي على البروفيل النفسي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٢) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,١٣٨-) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه المسؤولية/ الاستحسان الاجتماعي على البروفيل النفسي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٨) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,١) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه المسؤولية / الانتماء الاجتماعي على البروفيل النفسي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٤٥٦) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٦٢-) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه التعلق / الوضع الاجتماعي على البروفيل النفسي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٣) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٠٥٨) وذلك من خلال متغيرات أخرى

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للمعتقدات حول المادة على البروفيل النفسي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٩١) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,٢٣٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للبروفيل النفسي على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٨١) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,١٣٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للاستحسان / التعلق الاجتماعي على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٤٣) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,٠٤٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للمسئولية / الاستحسان الاجتماعي على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٥٤) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,٢٥٥) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للتعلق / الوضع الاجتماعي على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٣) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,٧١٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للمسئولية / التعلق الاجتماعي على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٧) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,١١٦) وذلك من خلال متغيرات أخرى

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً المسؤولية الاجتماعية / الأداء على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣١) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (٠,١٣٦-) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً الاستحسان/الوضع الاجتماعي على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٩) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (٠,٢٠٩-) وذلك من خلال متغيرات أخرى

توصيات البحث:

- تحتل نتائج هذا البحث عدة توصيات تربوية للممارسين في الميدان ومنها:
- الاهتمام بتوجه الهدف الاحتماعي جنباً إلى جنب مع توجه الهدف الأكاديمي كون المعلم يعمل تحت تأثير توجهات أهداف متعددة في السياق الموقفى للتعلم وأثناء ممارسته التدريسية للمادة،
- الاهتمام بضرورة العناية بمعتقدات المعلم كونها تؤسس فلسفة تربوية تعكس شكل ممارساته التدريسية.
- التركيز على المستوى المرتفع من الخصائص والمهارات للشخصية التي يعكسها البروفيل النفسي المستنتج للمعلم البنائي كمدخل لتطوير ممارساته التدريسية حيث أن التغيرات الحقيقية في سلوكه التدريسي سوف تأتي عندما يفكر المعلمون بطريقة مختلفة عما يفعلوه داخل الفصول ويمدون به الممارسات لتولج التنويعات المختلفة من أنماط التفكير لدى طلابهم.

- يجب على المعلمين المبتدئين ومن في المهنة أن يعتبروا الدوفيل النفسي للسمات جزء لا يتجزأ من رورتين التدريس اليومي، إن ذلك سيجعل خبرات المدرسة موجبة بالنسبة للطلاب، كما سيجعلهم طلاباً ناجحون.

بحوث مقترحة:

- تعمل نتائج هذا البحث عدة تطبيقات للبحوث المستقبلية ومنها:
- نحتاج باستمرار إلى اكتشاف العلاقة بين المعتقدات والدافعية والممارسات التي توجه عمل المعلم وينعكس تأثيرها على تحصيل طلابه.
- يمكن أن نستفيد الأبيات من التحليل المتجمع لتوجهات الأهداف وتكتيكات البروفيلات والتي يمكن أن تقدم إشارات وعلامات لكيف يمكن أن نتحد الأنواع المختلفة من المعتقدات والممارسات والدافعية وتتواجد معاً داخل بناء الفرد.
- اكتشاف العلاقة بين الخطوط المرتبطة من البحوث (الدافعية - المعتقدات - الممارسات) ربما تقدم للأبيات التربوية والنفسية نظرة أكثر اكتمالاً ووضوحاً لعملية التعلم.
- إجراء دراسة مقارنة بين مدخلي القياس باستخدام التقرير الذاتي وأسلوب المقابلات لقياس الأهداف المتعددة التي يحملها الطلاب من حيث قدرتهما على الكشف عن أوجه التزيف إلى الأحسن في الاستجابات (المرغوبة الاجتماعية)، ودرجة الأمانة والمصداقية في الاستجابة.

المراجع

١. حسن زيتون، كمال زيتون (٢٠٠٤): البنائية من منظور إستمولوجي، القاهرة، دار النهضة المصرية.
٢. عادل السعيد البنا، سعيد عبد الغني سرور (٢٠٠٦) التنبؤ بجودة الأداء البحثي في ضوء معتقدات فعالية الذات لدى عينة من طلاب الدراسات العليا، دراسة منشورة بمجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٤٠)، ص ٣٧٩ - ٣٦٤.
٣. كمال زيتون (٢٠٠٠): تدريس العلوم من منظور "البنائية"، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
4. Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
5. Boekaerts, M., et. al. P. (2006): Goal Directed Behavior and Contextual Factors in The Classroom. An Innovative Approach to The Study of Multiple Goals, *Educational Psychologist*, 2006, Vol. 41, No. 1, Pages 33-51.

6. Bouffard, T., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (1998): A developmental Study of The Relation Between Combined Learning and Performance Goals and Students' Self - Regulated Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.
7. Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 371-388.
8. Brdar, I. M., et. al. (2006): Goal Orientation, Coping With School Failure and School Achievement, *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 35-70.
9. Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993): Assessment in a Constructivist Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
10. Brousseau, B. A., et. al. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 33-39.

11. Brownlee, J. P. & Boulton L. G. (2001) Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. Teaching in Higher Education, 6(2), 247-268.
12. Christopher, A. Wolters (2004): Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. Journal of Educational Psychology, v96 n2 p236-250.
13. Covington, M.V.(2002): Patterns of Adaptive Learning Study: Where do we go from here ? In C.Midgley(ED) , Goals . Goal Structures , and Pattern of Adaptive Learning . Mahwah , N.G.: Erlbaum.
14. Deemer, S.A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environment. Educational Research, 46(1), 73-90.
15. Dowson, M., MCInerney, D.M. (1997): The Development of The Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S): A Quantitative Instrument Designed to

Measure Students' achievement goals and Learning Strategts in Australian Educational Settings , Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association , Chicago, March,24-28 ,1997.

16. Dowson , M. & McInerney. D.M. (2004): The Development and Validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S):... Educational and Psychological Measurement.2004; 64: 290-310
17. Durik, A. M., et. al. , J. M., and Harackiewicz, J. M. (2006). "Measuring situational interest: Testing multiple models." British Journal of Educational Psychology (2006). (Submitted) Chapters in Books
18. Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 40, 1040-1048.

19. Dweck, C.S. & Leggett, Ellen (1988) A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality, Psychological Review, 95(2), pp. 256-273.
20. Dobbins, H.W., & Bell & Kazlowski, S.W.J (2002): A comparison of the Button and Vande Walle Goal Orientation measuras. Paper presented at the 17th Annul Meeting of the Society of industrial and orgnizational psychology
21. Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 34, 169-189.
22. Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218
23. Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70. 968-980.

24. Elliot, A. J. (1999). "Approach and avoidance motivation and achievement goals." *Educational Psychologist*, 34(3): 169-189.
25. Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
26. Gales, M. J. & Wenfan, Y. (2001) Relationship Between Constructivist Teacher Beliefs and Instructional Practices to Students' Mathematical Achievement: Evidence from TIMMS. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Seattle, April 10-14, 2001.
27. Gheen, M., et. al. and Midgley, C. (2000) Using Goal Orientation Theory to Examine the Transition from Middle School Students. ERIC Document Reproduction Service No. ED380878, Fayette County, GA, Fayette County Public Schools.

28. Giota, Joamna , (2006) Why am I in School? Relationships between Adolescents' Goal Orientation, Academic Achievement and SelfEvaluation", "Scandinavian Journal of Educational Research , Volume 50, Number 4, 441-461
29. Harackiewicz, J.M., Barron, K.E. , Pintrich,P.R., Elliot,A.J.& Thrash,T.M. (2002): Revision of Achievement Goal Theoey: Necessary and Illuminating , Journal of Educational Psychology ,94,638-645.
30. Harackiewicz, J.M., & Linnenbrink, E.A.(2005): "Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich." Educational Psychology 40 (2005): 75-84.
31. Hanley ,S(1994): Constructivist Teacher , (c) Copyright. Maryland Collaborative for Teacher Preparation
32. Johnson, M, J& Janice L. H. (2006). Impact of One Science Teacher's Beliefs on His Instructional Practice. Journal of Education and Human Development , 1(1) . 1-11,

33. Kaplan, A. & Maehr, M. (2001) Achievement Goals and Student Well-Being, Contemporary Educational Psychology, 24, pp. 220-259.
34. Linnenbrink, E. A., & Fredricks, J. A. , 2006 "Developmental perspectives on achievement motivation: Personal and contextual influences." Handbook of Motivation Science: The Social Psychological Perspective. Ed. J. Y. Shah & W. L. Gardner. New York: Guilford (in press)
35. Liliana M, Michelle R. (2003). Epistemological Beliefs, Motivation and Achievement as Reflections of Culture and Education in Italy Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, in H. Fives- (Chair) ((2003)) Internationalizing the Study of Epistemology, Goal Orientations, and Self-Efficacy. Symposium, Chicago.
36. Lord, T.R. (1994). Using constructivism to enhance student learning in college biology. Journal of College Science Teaching, 23 (6), 346-348

37. Lorraine Smith¹ & Kenneth E. Sinclair (2005): Empirical Evidence For Multiple Goals: A Gender-Based, Senior High School Student Perspective , Australian Journal of Educational & Developmental Psychology Vol. 5, pp 55 - 70
38. Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P.R.. (2002)"Motivation as an enabler for academic success." School Psychology Review 31: 313-327.
39. Midgley, C. (2002) (Ed.) Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning. London: Lawrence Erlbaum.
40. Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? Journal of Educational Psychology, 93, 77-86.
41. Meece, J. L. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. Journal of Educational Psychology, 85(4). 582-590.
42. Meece, J.L., et. al. (2005): Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. Annual Review of Psychology, vol.57:487-503.

43. Ng, C. (1997). Conceptualizing the effects of academic-social goals: Expanding a frontier of achievement goal theory. In M. Goos, K. Moni, & J. Knight (Eds.), *Scholars in context: Prospects and transitions* (pp. 141-146). Mt. Gravatt, Qld: Postpressed.
44. Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Bulletin*, 91, 328-346.
45. Nietfeld, J. L., & Enders, C. K. (2003). An examination of student teacher beliefs: Interrelationships between hope, self-efficacy, goal-orientations, and beliefs about learning. *Current Issues in Education*, 6(5). [On-line] Available: <http://cie.asu.edu/volume6/number5/index.html>.
46. Orton, R.E. (1996): Teacher Beliefs and Student Learning . *Philosophy of Education , Curriculum Inquiry*, Vol. 26, No. 2 , pp. 133-146
47. Perkins, D. (1999). The many facets of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-16.

48. Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
49. Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich CT: JAI Press.
50. Roebken, H. (2007): multiple goals , satisfaction, and achievement Under Graduat Education: A Student Experience in The Research University (SERU) Project Research Paper Center for Studies in Higher Education , University of California.
51. Schutz, P. A. (1991). Goals in self-directed behavior. *Educational Psychologist*, 26(1), 55-67.
52. Seijts, G.H. Latham, G.P., et. al. (2004): Goal setting and goal Orientation: an Integration of two Different yet Related Literatures, *Academy of management Journal*. Vol.,47, No.2, 227-239.

53. Shen Shu, Shih (2005): Taiwanese Sixth Graders' Achievement Goals and Their Motivation, Strategy Use, and Grades: An Examination of the Multiple Goal Perspective. ERIC , EJ725173.
54. Ward,J.R.,Rogers,D.A.,Byrne,Z.S.(2004): State Versus Trait Goal Orientation: Is There Truly a Difference ? Paper to be presented at the Society for Industrial and Organizational Psychology. Chicago, IL
55. Wayne a. j, & Youngs , p, (2003) Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review , Review of Educational Research,. 73, (1), 89-122.
56. Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. Journal of Early Adolescence, 13(1), 4-20.
57. Young, J.W.(2007): Identifying Academically At-Risk students Using The Multiple Goals Theory Measure of Academic Motivation , Unpublished Work by Educational Testing Service (ETS).



التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوى العام

د. صلاح الدين محمد حسيني *

مقدمة

يجتاز العالم الآن مرحلة انتقالية بالغة الأهمية، حيث تتصف بالتغيرات السياسية والاقتصادية والمعلوماتية، والتي لها انعكاساتها على جميع أنظمة الحياة في الدول، فظهر على الساحة الدولية التكتلات الاقتصادية العملاقة، والتكنولوجيا الحديثة التي جعلت من العالم قرية صغيرة، ومن المعروف أن التعليم لا يحدث في فراغ وإنما يتم في مجتمع له ثقافة، وهذا المجتمع بثقافته وتاريخه ومكانته يشكل النظام التعليمي الذي يوجد منه ويحدده فنظام التعليم في أى مجتمع يعكس الأوضاع والخصائص التي تميزه عن غيره من المجتمعات.

فأصبح التغير وعدم الاستقرار من أهم سمات الألفية الثالثة، فالنظام العالمي الجديد يستوجب أن يتصف المعلمون بالدينامية وحتى يتم ذلك لابد من التخلص من بعض القوالب القديمة التي سادت لسنوات طويلة لتتناسب مع التغيرات المعاصرة، فلقد أصبحنا الآن أمام متغيرات هائلة لا ترتبط بالانتقال من قرن إلى قرن، والحقيقة أن ما نشهده ليس نهاية وبداية قرن أو ألفية فحسب وإنما هو خاتمة وافتتاحية عصر فى مسيرة التاريخ يحفظ للتراث البشرية مكانة متميزة لم تصلها من قبل (محمد عبد الرحيم، ٢٠٠٤، ٥٢).

وأصبح الصراع التقليدي بين الدول منافسة على الأفكار المبتكرة والأداء المبدع وصولاً إلى التمييز بين البشر، وإن تصل للثروات البشرية إلى هذه المكانة إذا انفصلت رسالة التعليم عن التغيرات العالمية المتمثلة في الانفجار المعرفي والمعلوماتي، حيث زاد حجم المعلومات المنتجة في العقود الثلاثة الأخيرة عن كل المعلومات المتراكمة، وثورة الاتصالات التي حولت العالم إلى قرية صغيرة يربطها جهاز إلكتروني يصاب بالشلل كل من يفصل عنه (حسين كامل، ٢٠٠٣، ٢٣).

والمتتبع لاتجاهات الإصلاح التربوي في العديد من بلدان العالم، يمكن أن يلمس بوضوح تلك النقطة النوعية التي تسعى الاتجاهات لإحداثها في مفاهيم التربية وغاياتها عن هذه الاتجاهات التي تؤكد على أن التربية لم تعد هي عملية النقل الآلي لثقافات وممارسات الأباء الحياتية إلى جيل الأبناء، وإنما أصبحت عملية إعداد للأبناء يتم من خلالها تزويدهم بالقدر المناسب من الروى والأفكار وأنماط السلوك اللازمة للعيش في مجتمع دائم التغير في أنشطته وعلاقاته وسريع التأثير بما يجرى خارج حدوده، ولم يعد التعليم غاية في حد ذاته بل صار وسيلة لاكتشاف العالم وبناء القدرة على فهم علاقاته والتعامل مع متغيراته من خلال مزيد من التعلم مدى الحياة (علاء رمضان، ٢٠٠٣، ٢).

ومن الطبيعي أن التغيرات المعاصرة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بصفة عامة من ناحية والتطور الذي لحق بالفكر والممارسات التربوية من ناحية أخرى، ينعكس بكل صوره وأبعاده المختلفة على دور العلم، فمن الخطأ التصور أن هناك محتوى ثابتاً لدور المعلم، صالحاً لكل العصور ولكن دور المعلم يتغير باستمرار وبطالب المعلم بأدوار جديدة. وتجاه هذه التغيرات في المفاهيم والروى والمضامين يجد المعلمون أنفسهم

شأنهم في ذلك شأن معظم أصحاب المهن الأخرى مضطرين على الاعتراف بأن إعدادهم الأولي لن يكفيهم بقية حياتهم، بل عليهم تحديث واستيفاء معارفهم ومهاراتهم واعتبار ما تلقونه من إعداد قبل الخدمة ليس إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من فعاليات وأنشطة التنمية المهنية التي لابد أن تستمر مع المعلم مادامت الحياة وما دام هناك معارف وعلوم وتكنولوجيا جديدة. (كامل حامد، ١٩٩٩، ٣)

ولقد شغلت قضية إعداد المعلم وتدريبه مساحة واسعة من الاهتمام من قبل المعنيين في التربية على مر العصور، وذلك انطلاقاً من الإيمان بدوره الحيوي في تنفيذ العملية التعليمية ونجاحها ولذلك فإن إصلاح التربية ترتبط مباشرة بجودة المعلم فالتنمية المهنية للمعلمين من القضايا الحيوية والهامة في ميدان التربية حيث إنها تكتسب حيويتها المتجددة على مر العصور إذا ما شعر المجتمع بضرورة تطوير التعليم وتجويده وتحسينه، ومن ثم زاد الاهتمام بتطوير وتحديث إعداد المعلمين وأصبح تحليل كفايات قدرات المعلمين ذا أهمية متزايدة لوضعي السياسة التدريبية على المستوى القومي والمحلي (أشرف عرندس، ٢٠٠٠، ٣٥٣).

وتوجد حاجة ملحة لعملية التنمية المهنية للأفراد العاملين داخل المدرسة وذلك بغرض الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم على كافة المستويات وتطوير وتحسين أداء المعلمين من خلال برامج التدريب المستمرة والتي تهدف إلى تنمية مهاراتهم والتي سوف تساعدهم على مواكبة التغيرات الحادثة داخل وخارج المدرسة (Beetham & Bailly, 2002).

وللتغيرات العالمية المعاصرة أثر على التربية ومؤسساتها وما تحملها هذه التغيرات من تحديات من شأنها أن تؤثر في هويتنا الثقافية الذاتية من خلال ما يتعرض له الأبناء في مختلف المستويات التعليمية من فكر وسلوك وخبرات، ومن هنا فإن المدرسة لا بد أن تكون الرائدة في هذا الشأن سواء بفلسفتها أو أهدافها ومضامينها وأساليبها وتدريب الأفراد العاملين بأحدث الأساليب لإكسابهم القدرة على مواجهة تلك التغيرات. (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٠)

وبرامج التنمية المهنية ينبغي أن تستند على قاعدتين هامتين وهما مهنية العمل وثقافة العاملين وذلك بهدف تحسين أداء المدرسة ومهنية العمل لا بد أن تكون لها تأثير واضح على ثقافة العاملين داخل المدارس وكذلك تتأثر مهنية العمل بثقافة العاملين داخل المدارس. (Wildy & Wallace, 1998, 123).

والحاجة إلى برامج التنمية المهنية للأفراد العاملين داخل المدرسة أصبحت أمراً ضرورياً، وذلك لضعف برامج التدريب، وعدم كفاءتها في إكساب الأفراد المهارات اللازمة التي تساعد على تحسين أداء المدرسة وكذلك فشلها في إشباع حاجاتهم واعتمادها على موضوعات تم اختيارها من قديم الزمن ولم تسير تطورات العصر (Wilde, 1996, 3).

وتعمل التنمية المهنية على تدعيم سلوك العاملين داخل المدرسة من خلال تعميق المحتوى المهني لهم وتنمية مهاراتهم حتى يصبحوا قادرين على القيام بالمسؤوليات الواقعة على عاتقهم وذلك يتطلب وقتاً كبيراً للتنمية وتحسين وسائل وطرائق تدريبهم بما ينماشى مع الموقف التدريبي (Corcoran, 1995).

ولذلك فإن معلم الأوس أيضاً لم يعد مناسباً لمواجهة تحديات اليوم، فهناك ظروف كثيرة تحدث ومتغيرات عديدة تنشأ وتمارس تأثيراتها على مؤسساتنا التعليمية وهذه المتغيرات تؤدي إلى نتيجة هامة فيما يتصل بكفاءة المعلم، تلك النتيجة هي اختلاف العلاقة بين متطلبات العمل وبين مواصفات القائم بالعمل، الأمر الذي يجعل استمرار الفرد في أداء نفس العمل بنفس الأسلوب غير مجد، ولذا لابد من إعادة التوازن بين هذين العنصرين من خلال التنمية المهنية للمعلمين بما يتناسب مع هذه الظروف والمتغيرات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٦٧).

ومعنى هذا أن قدرة المدرسة على الانطلاق والتجديد وتحقيق التغيير في سلوك الناشئة في ضوء الأهداف التي ينشدها المجتمع المصري حاضراً ومستقبلاً وفي ضوء التحولات والتغيرات المتوقعة أن يحدثها عالم المستقبل رهن بقدرة المعلمين.

لذلك يجب الاهتمام بالمعلمين اهتماماً يتماشى مع طبيعة التحديات التي سوف يواجهها المجتمع المصري مستقبلاً بحيث تصبح قوة تعوض قصور الماضي وتنتهي العقد الأول من القرن الحادي والعشرين وهي مزودة بالقدرة والإمكانات التي تؤهلها للقيام بالمسؤوليات والتبعات الملقاة على عاتقها لمواجهة المتغيرات العالمية للمعاصرة .

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من أنها تعالج موضوعاً هاماً وحيوياً وهو التنمية المهنية للمعلم فهو الركيزة الأساسية لعملية التعليم، ومن ثم تعتبر تنمية المعلمين بمثابة تنمية للقدرة الإبداعية للإنسان للعمل على تجميع الطاقات الكامنة وتوظيفها لخدمة الفرد والمجتمع ونفاوت درجات التنمية بشكل عام والتنمية المهنية للمعلمين بشكل خاص من

مكان آخر، فنحن في القرن الحادي والعشرين وما يموج به العالم من أحداث وتحولات جديدة تؤكد ضرورة التسلح بالمعلومات وثورة العلم والاتصالات وغيرها من التغيرات المعاصرة تجيء هذه الدراسة لبحث قضية التنمية المهنية للمعلمين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة محاولاً الوصول إلى تصور مستقبلي لتفعيل التنمية المهنية للمعلمين .

وذلك للعديد من الأسباب التي دفعت للاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين ومنها:

- التطور التكنولوجي العالمي والتغيرات المعاصرة وانعكاسها على التعليم وإدخال العديد من الوسائل التكنولوجية إلى المدرسة مما جعل استخدامها من قبل المعلمين مطلباً ضرورياً حتى يستطيع الوصول إلى جودة العملية التعليمية.
- نتيجة التطور الهائل في وسائل الاتصال وتضايف المعرفة أدى إلى تغيير دور المعلم حيث أصبح المرشد والموجه للطلاب داخل المدارس.
- حاجة المعلم إلى الحافز المهني والمادي والأدبي يدفعه إلى الحرص على جودة الأداء.
- الجهود والدورات التي تقدم للتنمية المهنية داخل المدارس الثانوية لم تعد تكفي لمواجهة التغيرات والتطورات في مختلف جوانب الحياة.

مشكلة الدراسة:

تنوعت وتعددت المهام والأدوار للمعلم على مر العصور والأزمنة لكن بقي العامل الإنساني عاملاً أساسياً وحاكماً لنجاح العمل، ولقد أكدت العديد من الدراسات



والبحوث أن كثيراً من المدارس المصرية تغتفر إلى العديد من المقومات اللازمة لأداء المهام والأعمال الخاصة بأدوار المعلمين بكفاءة وفاعلية وفي حاجة للتدريب.

والمعلمون على جميع المستويات هم المسؤولون عن التعليم وبقدر ما تكون قدرتهم تكون كفاءة العملية التربوية ولا شك أننا في ظل الفكر الجديد والمتغيرات العالمية المعاصرة أخرج ما نكون إلى المعلمين القادرين على الإبداع والضببط والتوجيه، في إطار من الإيمان بقيمة المهنة والالتزام بأداء الأدوار، وبذلك توجد ضرورة إلى تطوير وتنمية المعلمين، لأنهم يحملون مسؤولية مهنية. غاية في الأهمية فهم قيادة تربوية مقيمة وبالتالي فهم القدوة للطلاب، وبالتالي فهم مطالبون بالعمل على تنمية مهاراتهم وقدراتهم في التعامل مع الطلاب لزيادة كفاءة العملية التدريسية واستمرار عملية التقويم واستخدام مصادر التعلم والوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة وغير ذلك من المسؤوليات التي تؤدي إلى جودة العملية التعليمية ولذلك تكون تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة أمراً حتمياً (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٠، ٨٠).

وفي ضوء ما سبق نتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- كيف يمكن تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة ؟

ويتفرع عنه مجموعة من التساؤلات الفرعية الآتية:

أ. ما مفهوم التنمية المهنية؟ وما أهم أبعادها وأهميتها للمعلم؟

ب. ما أهم التغيرات العالمية المعاصرة.

ج. ما واقع التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية العامة في مصر؟

د. ما التصور المستقبلي لتفعيل برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر في ضوء المتغيرات العالمية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى

١. التعرف على مفهوم التنمية المهنية وأهميتها للمعلم.
٢. الوقوف على واقع التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.
٣. الكشف عن أهم معوقات ومشكلات تحقيق التنمية المهنية للمعلمين
٤. التعرف على المتغيرات العالمية ومدى تأثيرها على المعلمين في مصر.
٥. التوصل إلى تصور مستقبلي لتفعيل للتنمية المهنية للمعلمين في مصر.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة للمنهج الوصفي والذي يقوم على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تهدف إلى وصف واقع التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر من خلال الاعتماد على البحوث والدراسات السابقة ثم جمع البيانات والحقائق والمعلومات وتصنيفها وتحليلها لاستخلاص النتائج عن الظاهرة محل الدراسة بالإضافة إلى بعض الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج الدراسة الميدانية.



حدود الدراسة:

١. الحد الموضوعي: التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.
٢. الحد البشري: اقتصرَت الدراسة على عينة من المدرسين الأوائل في المدارس الثانوية
٣. الحد الجغرافي: اقتصرَت الدراسة على عينة من المدارس الثانوية العامة في محافظة القليوبية
٤. الحد الزمني: زمن إجراء الدراسة، ٢٠٠٧/٢٠٠٨ .

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث- استبياناً وطبقه على عينة الدراسة والتي هي عبارة عن عدد ٨٤ مدرساً أول ثانوى عام بمحافظة القليوبية بواقع عدد ٢ مدرس من كل مدرسة ثانوى عام.

مصطلحات الدراسة

التنمية المهنية: هي عبارة عن تلك العملية التي يتم من خلالها تدريب المعلمين على المهام والممارسات التي يقومون بها بهدف تحسين أداء هؤلاء المعلمين لرفع كفاءة العملية التعليمية ومسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.

الدراسات السابقة:

(١) فاعلية الدورة التدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي بمحافظة الغربية (أشرف عرندي، ٢٠٠٠)

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى زيادة فاعلية الدورة التدريبية التي تقدم إلى العاملين بالمدارس الابتدائية والإعدادية، بمحافظة الغربية واستخدمت هذه الدراسة المنهج

الوصفي وذلك لرصد واقع التنمية المهنية للعاملين والتعرف على المعوقات التي تواجهها وتحدد مدى فاعلية هذه الدورات التدريبية التي تقدم لهم وتوصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة ماسة إلى سياسة عامة تؤكد على تنمية العاملين بهذه المدارس باستمرار، وذلك بغية رفع مستوى العملية التعليمية والعمل على التقويم المستمر لهذه الدورات والكشف على الإيجابيات وتدعيمها ومواجهة السلبيات التي تعوق العمل في استمرار التنمية المهنية للمعلمين.

(٢) المعلم دائم التعلم (عبدالعزیز الحر، ٢٠٠٢)

هدفت هذه الدراسة إلى التأكيد على التعلم المستمر للمعلمين وذلك لمسايرة التطورات التي تسيطر على العالم واستخدمت المنهج الوصفي لرصد واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين في دولة الكويت ومن خلاله تعرضت إلى مفهوم التنمية المهنية لدى العاملين في مجال التعليم وكذلك العوامل التي تساعد على تدعيم برامج التنمية المهنية لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وتوصلت الدراسة إلى أن التنمية المهنية للمعلمين ضرورة ختمية لرفع مستوى العملية التعليمية من أجل إعداد كادر فعال وقادر على إدارة العملية التعليمية داخل البلاد.

(٣) التنمية المهنية لمدير المدرسة في ضوء متطلبات عولمة الإدارة (علاء صبرة، ٢٠٠٣)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم التنمية المهنية وأهم مبادئها والأساليب المتبعة في تنفيذها والركائز الأساسية التي تقوم عليها، وكذلك التعرف على واقع أسس ومعايير اختيار وإعداد مدير المدرسة في مصر وأهم الكفايات المهنية اللازمة

له تشغل هذه الوظيفة كل ذلك من أجل التوافق مع متطلبات عولمة الإدارة، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي إلى جانب بعض الأساليب الإحصائية وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- أن البرامج لا تكفي لإعداد المتدربين لتولي مسئولية إدارة المدرسة وأن مدة البرامج التدريبية الزمنية غير كافية، وأن أساليب التدريب تعتمد على المحاضرات النظرية بدرجة كبيرة وأوصت الدراسة بضرورة توافر برامج تدريبية طويلة المدى لإعداد المديرين، وضرورة تنوع أساليب وإجراءات وأنشطة وبرامج التدريب والتنمية المهنية.

(٤) برامج التطوير والتدريب المهني للمعلمين: رؤية بتقويمية (نهى الرويشد، ٢٠٠٢)

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أهمية التطوير المهني للمعلمين وذلك لأنه يعتبر الأساس القوي لإيجاد المعلم الجيد، حيث يعمل على صقل المعلم وتزويده بالجديد في التخصص وطرق وأساليب التدريس بحيث يساير طليقة العصر وعرفت الدراسة التطوير على أنه عبارة عن أنشطة منظمة ومبرمجة تستهدف تحسين أداء المعلم أكاديمياً ومهنياً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها ضرورة بناء البرامج التدريبية وفق المعايير التربوية والأسس العلمية، وعلى أساس الاحتياجات الفعلية، وضرورة مشاركة المتدرب في تحديد أهداف وموضوعات البرامج التدريبية، وربط الجوانب النظرية بالعملية ومتابعة أثر التدريب وتشجيع المتدربين وتقديم الحوافز لهم.

(5) أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والممارسة (محمد الأصمعي، ٢٠٠٢)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبعاد التنمية المهنية للمعلم في التعليم قبل الجامعي من حيث النظرية والممارسة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لرصد واقع التنمية المهنية للمعلمين في التعليم قبل الجامعي، كما هدفت للدراسة إلى الكشف عن معوقات تحقيق التنمية المهنية للمعلم وسبل التغلب على تلك المشكلات لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فرقاً كبيراً جداً بين واقع التنمية المهنية والأسس النظرية التي تقوم عليها، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال التدريب المستمر لمعالجة أوجه القصور في أداء المعلمين لرفع مستوى العملية التعليمية من خلال العمل على تحقيق أسس ومبادئ التنمية المهنية في تلك البرامج والثورات التدريبية.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً مفاهيم التنمية المهنية وأشكالها ومبادئها.

١. مفهوم التنمية المهنية

للتنمية المهنية عملية متكاملة ومتصلة تبدأ بتوصيف الوظيفة، وتستمر طالما كان المعلم قائماً بالعمل للحفاظ على سلامة المسار المهني، وعملية التنمية المهنية هدفها إعداد العنصر البشري إعداداً يفي باحتياجات الوظيفة على الوجه الأكمل وتحقيق أهدافها بمستوى الأداء المطلوب وزيادة الإنتاجية ورفع معدلات الأداء، أي تحقيق الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية المتاحة للمدرسة.



وتحظى التنمية المهنية بأهمية كبرى في تاريخ التربية فكل اقتراح للإصلاح التعليمي، وكل خطة للتحسين المدرسي تؤكد الحاجة إلى تنمية مهنية ذات مستوى رفيع وأسباب هذا التأكيد واضحة ترجع إلى نمو قاعدة المعرفة واتساعها، وكلما اتسعت هذه القاعدة أصبح هناك حاجة إلى أنواع جديدة من الخبرات على كافة المستويات بالإضافة إلى ضرورة مواكبة كل العاملين بالمدرسة لمتغيرات العصر الذي يعيشون فيه والعمل على تنمية مهاراتهم العملية والفنية.

وتعرف على أنها عملية مستمرة على مدى سنوات الخدمة تعلى بتتويع الخبرات الفردية والجماعية التي تمكن العاملين من تحسين كفاءتهم المهنية في التدريس كأعضاء في محيط المهنة ويضطلعون بالأدوار المتغيرة المترتبة على التغير في السياق التعليمي والتربوي، هذه الخبرات تشمل النمو والتنمية المعرفية ومهارات البحث والتحليل ومهارات الإدارة والقيادة وحل المشكلات وتزداد ملامح مدخل التنمية المهنية ومزاياه وضوحاً من خلال مقارنته ببرامج التدريب التقليدية القائمة حالياً لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة (كامل حامد، ١٩٩٩، ٥٨).

وتعرف التنمية المهنية على أنها الممارسات والبرامج والوسائل والأساليب التي تستخدم كمساعدة للمعلمين في الحصول على المهارات والخبرات التربوية والنفسية اللازمة لتلبية احتياجاتهم، والاحتياجات المؤسسية وترتبط بالتعلم الذاتي والرغبة في رفع مستوى الكفاءة وتنمية القدرة على القيام بمهام محددة للوفاء بالمتطلبات المهنية اللازم توافرها للمعلمين وهي عملية مكملة لإعدادهم قبل الخدمة (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٠، ١٩٩).

كما تعرف على أنها عملية التعلم مدى الحياة من خلال أنشطة تعاونية يمارسها أطراف العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وتستهدف تحسين إنجاز الطلاب في بلوغ مستويات تعلم محلية أو عالمية، ودعم ثقافة البيئة التعليمية التي تتميز بالتجريب، وروح الفريق، والحفاظ على البيئة واحترام وتدعيم طموحات الطلاب. (Marsha & Carol, 2001, 248).

كما تعرف بأنها عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدي إلى تحسين كفاءات العاملين المهنية وتجويد مسؤولياتهم التربوية وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية التي يتطلبها عملهم التعليمي، بالإضافة إلى إثراء ما يتوافر لديهم منها من أجل رفع مستوى الأداء المهني والتواصل الفعال مع الزملاء في المدرسة (محمد الأصمعي، ٢٠٠٢، ٨٤).

ومما تقدم من تعريفات للتنمية المهنية يمكن تعريفها على أنها تلك العملية التي يتم من خلالها تدريب المعلمين على كافة الأعمال المطلوبة بوظيفتهم وبواجباتهم ومسئولياتهم وتنمية كفاءاتهم المختلفة بما يتوافق مع ما تتطلبه أدوارهم كمعلمين مع ضرورة التأكيد على أهمية استمرار تدريبهم على كل المستحدثات في مجال العمل لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.

وعلى هذا فإن العديد من الإصلاحات التعليمية الحديثة يتطلب من المعلمين أن يغيروا أدوارهم ويحملوا مسؤوليات جديدة مثل التغيرات الهيكلية في الطريقة التي يتم بها تنظيم المدارس وصنع القرار والسياسات البديلة والجهود المبذولة لتشجيع مشاركة أولياء الأمور والمشاركة المجتمعية فكل هذا يتطلب أن يغير المعلمون من الطريقة التي يودون



بها وظائفهم وأن يعيدوا. تصميم الثقافة التي يعملون داخلها فالتنمية المهنية ضرورة للمعلمين على كافة المستويات وذلك لأن كل مبادرة للإصلاح أساسها هو توافر تنمية مهنية ذات جودة عالية (Guskey, 2000, 3)

٢. الفرق بين التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة

مع أهمية التدريب أثناء الخدمة إلا أنه يبقى أحد أشكال النمو المهني المطلوب حيث تؤكد الدراسات والاتجاهات الحديثة في مجال التنمية المهنية وجود فروق عديدة بين التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة وإذا أرادت أي مؤسسة تبني توجه التنمية المهنية فعليها أن تقوم بالتشاور مع المستفيدين من المعلمين، وغيرهم لرسم المسار المهني لجميع العاملين بالمدرسة وخاصة المعلمين، وتصميم برنامج للتنمية المهنية بحيث تشملهم جميعاً فالتنمية المهنية هي حق مكتسب للجميع وعملية مستمرة تبدأ قبل التعيين وتأتي بدافعية ذاتية ووظيفية، وترتكز على احتياجات المعلم والمدرسة لما التدريب أثناء الخدمة فهو عملية تبدأ بعد التعيين وتستخدم كمكافأة أو عقاب في بعض الأحيان وتأتي بدافعية وظيفية فقط وتبني على تقدير مسئول العمل وتركز على احتياجات المعلم فقط.

٣. مبادئ التنمية المهنية للمعلمين وأشكالها:

أ. مبادئ التنمية المهنية

هناك اختلاف حول المبادئ الأساسية للتنمية المهنية بين الأفراد والعلماء ولكن يوجد اتفاق حول الهدف النهائي لأنشطة التنمية المهنية هو تغيير ثقافة التعليم بالنسبة لكل العاملين داخل المدرسة لكي تكون المشاركة والإصلاح هما أسلوب الحياة في المدارس، وما يتفرع عنها (Wilde, 1996, 3-5).

- بنى التنمية المهنية القدر الحالى للمهارات الأساسية للمعلم، وحجم معرفته ومجال خبراته والمتغيرات العالمية المعاصرة التى تؤثر فى العملية التعليمية.
- تشمل التنمية المهنية فرصاً متنوعة وعديدة تساعد على اشتراك المعلمين كمتعلمين وتقدم فرصاً لتطبيق مهارات ومعرفة جديدة.
- تقدم التنمية المهنية فرصاً للمعلمين لممارسة المهارات والاستراتيجيات والفنيات الجديدة وتقويم التغذية الراجعة للأداء واستمرار أنشطة المتابعة.
- تتضح التنمية المهنية الفعالة من خلال الزيارات التى يمكن قياسها لمعرفة مهارات المعلم وقدراته التى تحتاج إلى تدريب من خلال برامج للتنمية المهنية.
- ترتبط التنمية المهنية بنتائج يمكن قياسها من خلال أداء المعلم والطلاب داخل المدرسة وبعد استعراض تلك المبادئ التى تقوم عليها للتنمية المهنية نجد أنها تركز على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتحقيق تلك المبادئ تعتمد التنمية المهنية على مجموعة من الركائز التى تشكل الأسس العملى لتعزيز الأهداف والاستراتيجيات للموضوعة لتحقيق التنمية المهنية من أجل تطوير وتنمية العنصر البشرى، والتأكيد على التعلم الذاتى مدى الحياة، بحيث تنطلق طاقاتهم الفعالة والمبدعة فى مجال عملهم المهني وتفعيل الاستخدام الأمثل لمصادر المعرفة المختلفة والأدوات التكنولوجية المختلفة، وتحقيق التواصل مع المستجدات فى ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، والاستفادة من خبرات العاملين باشتراكهم فى دورات تشييطية تتيح لهم التفاعل، وتنمية مهاراتهم نحو



دراسة احتياجات السوق لتوجيه الطلاب نحو الدراسة التي تحقق لهم فرصة عمل جيدة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٣).

ب. أشكال التنمية المهنية:

فالتنمية المهنية تعتمد على أشكال ووسائل تساعد على إكساب المعلمين مهارات العمل الذي يتدربون عليه ولقد أظهرت كتابات عديدة أهمية التنمية المهنية للمعلمين حيث أنها تعمل على زيادة كفايات المعلمين مهنيًا وتساعد في تطوير عملهم وتحسين المهارات والقدرات فالأشكال المستخدمة في التنمية المهنية تتحد وتتنوع ومنها (عبدالعزيز الحر ، ٢٠٠٢، ٨) (Moon, Jenn, 2000, 83):

- المشاركة في اللجان: المشاركة في اللجان وفرق العمل في المدرسة والتي يمكن للمعلم أن يمارس فيها أدواراً تختلف عن الدور المعروف وهو عملية التدريس. ويمكن للمعلم أيضاً أن يكتسب قيماً إضافية مثل: العمل التعاوني والعمل مع الآخرين، وتحمل المسؤولية ومهارات إدارية مثل: التخطيط والتنظيم والمشاركة في الأنشطة المجتمعية التي تعمل على توسيع نطاق عمل المعلم وتأثيره بحيث يصبح أداة فعالة في المجتمع يؤثر ويتأثر به.

- تدريب الآخرين: لابد وأن يكون لدى كل معلم مناطق قوية يستطيع أن ينقلها للآخرين بحيث يستفيد هو بتدريب الآخرين على مجموعة من المهارات الإضافية مع تعزيز لجوانب قوته ويستفيد الآخرون منه في تحسين جوانب الضعف لديهم.

- الزيارات المتبادلة: التدريب أثناء الخدمة مرادف للتنمية المهنية وهو الشكل الأكثر شيوعاً لها ومن خلاله يحصل المعلمون عندما يكونون في موقع المتدربين على

الخبرات اللازمة لهم والتي تؤهلهم للعمل، ويعتبر تدريب المعلمين أثناء الخدمة ذا أهمية بالغة في تحقيق رفع كفاءة المعلمين داخل المدرسة، حيث أن برامج التدريب تهدف إلى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين وتعمل على تحسين المعارف والمهارات والاتجاهات حتى يتسنى لهم مواكبة التغيرات العالمية المعاصرة (ماجدة محمد، ٢٠٠١، ٩٤).

فالتدريب أثناء الخدمة يعتبر أحد ركائز التنمية المهنية الذي يدعم المعلم ويساذه عندما يتحرك لزيادة القدرات المهنية، ولكي يتم تعويد المعلم على التدريب أثناء الخدمة فيجب تيسير عملية القراءة الذاتية في مجال التخصص العلمي وفي مجال أساليب التدريس والتقويم واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية (Torrington et al., 2002, 412).

والتدريب أثناء الخدمة عبارة عن تلك الجهود التي تقدم من خلال وسائل مناسبة لتطوير وتنمية القائمين على العملية التعليمية من معلمين وغيرهم أثناء قيامهم بالعمل وتتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات ليصبحوا أكثر فاعلية في أداء مهامهم الوظيفية وترجع أهمية التدريب أثناء الخدمة إلى أنها عملية مكملة لعملية الإعداد وإنما تتم بعد احتكاك المعلم بالمشكلات الواقعية وأنها تمثل عملية تنمية مستمرة تتيح الفرصة لكي يكون المعلم متجدداً ومتطوراً في مهنته ومتوافقاً مع المتغيرات المحيطة (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠١، ٤١).

- التوأمة بين المعلمين: وهو أسلوب أخذ في الانتشار بشكل كبير في بعض الدول مثل بريطانيا وهو نظام بديل للتوجيه والإشراف الفني، ويعتمد هذا النظام على ربط

المعلمين بعضهم ببعض ربطاً منهجياً بحيث يستفيد كل معلم من الآخر في مجالات التخطيط والتدريس والتقويم والتكريب ويقوم كل معلم في هذا النظام بزيارة زميله ومشاهدة أدائه وكتابة تقرير عن نوع ومستوى الأداء، ويجتمع المعلم بعد ذلك بزميله ليتم مناقشة المشاهدة وتحديد جوانب القوة والضعف وسبل تعزيز جوانب القوة ومعالجة الضعف.

- حلقات المناقشة: هذا النشاط له فوائد كثيرة خصوصاً في حل المشكلات التي يواجهها المعلم وفي تطوير العمل أو الاتفاق على أفضل البدائل للتعامل مع موضوع معين، وتعتبر حلقات المناقشة من الأساليب التدريبية الشائعة في برامج التنمية المهنية، وهي تقوم على أساس تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة بغرض النظر في مشكلة معينة في مداولة مفتوحة بهدف التوصل إلى الحقيقة أو اقتراح الحلول لها وتهدف تلك الاجتماعات إلى إعطاء المتدربين والدارسين فكرة عامة عن الموضوعات المحددة للبحث والتكريب والمهام التي تؤديها والأهداف التي يراد بلوغها والوصول إليها (كامل حامد، ١٩٩٩، ١٨).

- التوجيه والدعم من جهات مختصة: هناك جانب هام جداً في عملية التنمية المهنية للمعلمين وهو التوجيه وبشكل عام فهو يعنى الدعم الإيجابي المقدم من هيئة ذات خبرة في مجال التنمية المهنية إلى مجموعة من الأفراد أو هيئة صغيرة أقل خبرة، وهذه الخبرة يمكن أن تشمل مجالات عديدة، ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الشائعة حيث تقوم بعض الدول بإنشاء معاهد للتدريب ومعاهد للتعليمية الإدارية أو مراكز للتطوير الإداري، أو أكاديمية للمعلوم الإدارية وغيرها من الأسماء المختلفة

التي يمكن أن نسمي بها هذه المراكز والتي تتفق في الهدف وهو إعداد وتدريب العاملين في كل مجالات العمل المختلفة وتميئهم مهنيًا لكي يتمكنوا من ممارسة دورهم بشكل فعال (Bland ford, 2000, 176).

- الدورات القصيرة والندوات: فالندوات التي تصب بشكل مباشر في التنمية المهنية لمن يقوم بهذا النشاط بإلقاء المحاضرات وتنظيم الندوات وإلقاء أوراق العمل تقتضي من المعلم أن يقرأ ويطلع على آخر المستجدات في مجاله، ويطلب التفكير الجاد في أسلوب العرض وتقديم المادة بشكل فعال كل هذه العمليات تساهم في تطوير أداء المعلم وزيادة حصائلته المعرفية ورفع مستوى أدائه الوظيفي، فهذه الدورات يتم تقديمها كنشاط خارج المدرسة، حيث تقوم جهات خارجية بتمويلها ويحاولون فيها تقديم الجديد من العلم بقدر الاستطاعة ويتم الندوات أيضاً خارج المدرسة وداخلها، وتقوم على أساس جمع عدد من الأشخاص لديهم نفس الاهتمامات ولديهم فكرة واضحة عما يريدون تحقيقه ويتبادلون الأفكار والخبرات وهذا النوع من التشابه يبدو مقبولا بشكل كبير لتنمية المعلمين. (Glover & law, 1996, 34).

- التعلم الذاتي: فالتعلم الذاتي عبارة عن قراءات ذاتية في مجال التخصص العلمي وفي مجال أسلوب التدريس، والتقويم واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، كى يمكن للمعلم أن يقرأ في المجالات العامة لتكون ثقافة علمية ومهنية ومجتمعية يستفيد منها أثناء التدريس والتعلم الذاتي أهمية كبيرة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين حيث يعترف هذا الأسلوب باستقلالية المعلم، وتوافر جو من الحرية والديمقراطية أثناء تنميته المهنية، وهذا الأسلوب يساعد المعلم على ابتكار الأساليب الفعالة، وحيث أن

عملية التنمية المهنية عملية مستمرة فيجب أن تكون في إحدى جوانبها موجهة توجيهاً ذاتياً للمعلمين القادرين على تحديد احتياجاتهم المهنية (محمد الأصمعي، ٢٠٠٢، ١٠٢)

ويتضمن التعلم الذاتي إحساس المعلم بنفسه وقدرته على تحديد احتياجاته من خلال تصميم برامج تدريبية محددة ذات قدرة عالية تقوم على تفريد التعليم كما أنه يمكن من خلاله التغلب على العقبات التي تجول دون عقد دورات تدريبية إما لأسباب اقتصادية أو لبعد المناطق عن مراكز التدريب الرئيسية أو للفرصة ومن خلال أسلوب التعلم الذاتي يستطيع المعلم أن يطور من معارفه ومهاراته وأن ينمي ممارسته المهنية من خلال القراءة الحرة في المراجع العلمية الإضافية. (Bach & Sisson, 2002, 196).

فإن ممارسة الأشكال المختلفة للنمو المهني تجعل من المدرسة مكاناً حياً مليئاً بالتفاعلات والأنشطة المفيدة سعى جميع المستويات فلا يجب أن يقتصر دور المدرسة على تعليم الطلبة فقط وإنما يجب أن تكون المدرسة مكاناً يتعلم فيه الجميع "مدرسة دائمة التعلم بلا استثناء، ولكن عملية تبني المدرسة للتنمية المهنية للمعلم تحتاج لخطيئة جيد بهدف استغلال الإمكانيات المتاحة بأفضل صورة ممكنة. وتحتاج لمعلم لديه الرغبة في النمو والتطور وتحتاج لجو من العمل الجماعي الذي يسعى لتحقيق أهداف مشتركة تتوازن فيه حاجات الأفراد مع مصلحة العمل.

٤. مصوقات برامج التنمية المهنية

على الرغم من الأهمية التي توليها وزارة التربية والتعليم لقضية تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا من خلال العديد من البرنامج إلا أن المتأمل لهذه البرامج والأنشطة يكتشف

بها العديد من السلبات وعدم تعمقها وإنما توضع في الغالب بعيداً عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمين حيث يقصد بها بعض جوانب التقصير ويرجع ذلك إلى:

- عدم وضوح فلسفة التدريب وأهدافه وأولوياته فهو لا يساير السياسة التعليمية ولا يتواءم مع الاحتياجات التدريبية مما أعاق تحقيق الأهداف المنشودة للتنمية المهنية للمعلمين (جون كارينتر، ٢٠٠١، ٢١٢)

- عدم توافر كوادر مدربة متفرغة بدرجة كافية تضطلع بتنفيذ البرامج التدريبية مما ينتج عنه عدم إحداث التغيرات المطلوبة في مهارات الأفراد. (Skerritt, 2000,) (184)

- تواضع الإمكانيات مما جعل معظم البرامج قصيرة المدى لا تحقق الغرض منها .
- ضعف العلاقة بين مؤسسات الإعداد والتدريب وكليات التربية (محمد منير مرسى، ١٩٩٦، ١٨٣).

- شكلية تقويم البرامج وانتمائها إلى المتابعة بعد الدورات
- عدم توافر قاعدة بيانات دقيقة توضح البرامج التدريبية وتنوعها إذا توافر ذلك.
- نظام التدريب من خلال الفيديو كونفرانس، ينقصه وجود برامج عملية وتطبيقية وورش عمل ولقاءات مباشرة مكتملة له.
- ضعف نظام البيعات الخارجية لصغر مدة البرامج ونوعيتها (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠١، ٥١).

- التدريب غير شامل ويركز على الجانب التقني ويهمل الجانب الإنساني والأخلاقي
- برامج التدريب الموجودة قديمة لا تصلح لإعداد معلم المستقبل (يحيى عبد الحميد، ٢٠٠١، ٢٩)

ثانياً: المتغيرات العالمية

١. الصوامة :

يتجه العالم بشكل متزايد ومتسارع خلال العقود الثلاثة الأخيرة نحو نظام كوني جديد يحكم ما يجري في العالم ويؤثر فيه بشكل قوي، يستند هذا النظام إلى اتفاقيات الجات وزاها التنفيذ المتمثل في منظمة التجارة العالمية، والتوجه العام نحو نقل تسهيلات الإنتاج للتقنية للسلع الاستهلاكية والصناعية من الدول المتقدمة إلى العديد من دول العالم الثالث، وترتب على ذلك وجود درجة عالية من التشابك والاعتماد المتبادل بين دول العالم، الأمر الذي جعل من غير الممكن لأي دولة أن تعيش في توقع دخل مفلور محلي منعزلة عما يجري في باقي دول العالم، (علي الدين هلال، ١٩٩٤، ١٥).

وينطبق ذلك على نظام التعليم، في دول العالم المختلفة، والمثل على ذلك ما حدث في نظام التعليم بالمملكة المتحدة، وهو واحد من أقدم وأصغر النظم التعليمية في العالم، من حيث القياس لبعض جوانب النظام الأمريكي خاصة فيما يتعلق بتقديم عدد من المقررات، وكذلك التحول إلى نظام التعليم الأمريكي في العديد من الجامعات العربية وخاصة دول الخليج العربي، من هنا يمكن القول إن الاستراتيجيات المحلية الإقليمية الضيقة التي سادت مؤسساتنا التعليمية لمنوات طويلة بدلت فقد أرضيتها بشكل متسارع

لاستراتيجيات الانفتاح والكونية والتواصل مع المنظمات والمؤسسات والنظم التعليمية
(احمد عبد الفتاح، ٢٠٠١، ٣).

ولقد تغيرت بشكل جوهري قواعد المنافسة في ظل ظاهرة العولمة والقوى
الضاغطة المصاحبة لها، بحيث أصبحت مقومات النجاح والقدرة على البقاء تتحدد بما
تستطيع الدول والشركات والمؤسسات بكافة أنواعها أن تخلقه لنفسها من ميزة تنافسية،
وأهم ما يحدد هذه الميزة التنافسية هو مستوى الإنتاجية والجودة والتميز الذي يمكن أن
تحققها أنظمة الإنتاج، وهذه تعتمد بالدرجة الأولى على الموارد والإبداع والابتكار
والتجديد المستمر، ولقد أصبح علماً للجودة والتكلفة حاسمين في تحديد القدرة التنافسية
للمنظمات بكافة أنواعها، الأمر الذي يضع ضغوطاً كبيرة على كافة المنظمات
والمؤسسات، خاصة تلك المعنية بالتعليم وإعداد القوى البشرية المتميزة، لتطوير برامجها،
وتقويم مخرجاتها بشكل مستمر، لم يعد من الممكن إعداد خريجين من قبل مؤسسات
التعليم وفق معايير ومتطلبات محلية محدودة (احمد عبد الفتاح، ٢٠٠١، ٧).

وأصبحت الجودة والتميز تمثل حركة عالمية، تتحدد معاييرها في إطار
مواصفات معيارية تديرها منظمات عالمية للجودة، وفي مجال التعليم، تخضع البرامج
لمتطلبات الجودة من خلال الإعراف الأكاديمي من قبل المنظمات المهنية رفيعة
المستوى. لقد شهدت السنوات الأخيرة ظهور العديد من المؤتمرات التي تنادي بضرورة
الاعتماد بأعداد المعلمين وتدريبهم على الجديد من الوسائل والأساليب العلمية، ويمثل هذا
غيره مجرد بدايات مبكرة لمنافسة قوية آتية إلى بلادنا لا محالة، ونفرض علينا ضرورة

البداية في التطوير، والتجديد من حيث المضمون والمحتوى أخذه في الاعتبار التحديات القادمة من اتفاقية التجارة العالمية، (علي قزاق، ٢٠٠٠، ١٥١).

ومن المتوقع أن يشهد الربع الأول من القرن الحادي والعشرين تطورات هائلة، لا يمكن تصور العديد منها في الوقت الراهن، سوف يكون لها آثار بعيدة المدى ليس فقط على الإعداد التقني المطلوب للمعلمين، وإنما أيضاً بالنسبة للتكوين العلمي والقدرة على التأقلم والتكامل مع التغيرات المتتالية والمستمرة لهؤلاء المعلمين (عبدالله عبدالدايم، ١٩٩١، ٩٩-١٠٢).

لقد بدأت الأعمار الصناعية تلعب دوراً هائلاً في نظام الاتصال العالمي، وأصبح من الممكن نقل الصوت والصورة عبر آلاف الأميال، وهذا يعني أنه أصبح من الممكن أن يقوم أحد المعلمين بإلقاء محاضراته من داخل الفصل، ويتم استقبالها في أماكن متفرقة عن طريق وسائل الاتصال، كما يتم مناقشة المحاضر كما لو كانوا متواجدين داخل فصل واحد، كل هذا يعني أن عصر التكنولوجيا الفائقة سوف يأتي بكل ما هو جديد، وسوف يكون لهذه التكنولوجيا آثار هائلة وبعيدة المدى على التعليم بكافة أنواعه ومستوياته (همام بدرأوى، ١٩٩٢، ١٧٣).

٢. التعاون الدولي وتشابك المصالح :

لقد أصبحت جميع دول العالم مترابطة بدرجة كبيرة، وهذا ما يعبر عنه بحاجة الدول إلى بعضها وتشابك مصالحها، وأصبح لكل حدث معلنر انعكاساته الفورية في العالم أجمع، فقيام حرب في مكان ما من العالم يفرض تعديلات أخرى في الخطوط

السياسية، ويثير مظاهر الخطر فى مكان آخر من العالم، ويؤثر فى المعاملات المالية فى مكان ثالث ويحدث تحركات سياسية فى دول أخرى.

ويظل العالم يتأثر بسياسات وقرارات وصراعات مستمرة، ويتبع ذلك قلق أضاف على الصراع بعداً تدميرياً خطيراً، بحيث لم يعد بالإمكان فهم واستيعاب شمولية هذا الصراع دون الإشارة إلى سباق التسلح النووى الذى يهدد العالم المعاصر، وبلى ذلك مشكلات الحدود السياسية التى هى من صنع المستمر .

وأصبح للمجتمع العربى وقع تحت تأثير هذا التغير، وبالتالي تحتم عليه أن يحدد مكانه من المجتمع الدولى، وتفرض على المواطن كذلك تحديد موقف موافق مع التغير السريع والمصالح المتشابكة بما يتفق مع احتياجاته، ويحفظ عليه قيمته وراثته، ولا يتم ذلك إلا من خلال نظام تعليمى جيد يستطيع القيام بذلك الدور، وخاصة المعلم لما له من دور فعال فى نقل المعارف والحضارة (أحمد إبراهيم ، ١٩٩٢، ٦٩).

وعلى الساحة العربية كانت هناك حرب الخليج حيث قادت أمريكا قوى التحالف العالمى وبعض دول العالم العربى لسحق القوات العراقية وللقضاء الكامل على كل مقومات دولة العراق ففتح عن ذلك تغريق واختلاف بين بعض دول العالم العربى من بين مزيد ومعارض لهذه الحرب، ويترتب على ذلك فقدان الأمن والاستقرار وانعدام الثقة بين الأتقاء وإهدار الثروة المادية والبشرية العربية، ومعاناة التمزق والتدخل الأجنبى وفرض الوصاية بطريقة غير مباشرة للتحكم فى الطاقة العربية وتوجيهها لخدمة المصالح الأجنبية.

والسبيل الوحيد لتحقيق التعاون الدولي هو إيجاد جو من التفاهم والترابط والمودة والتعاون بين المعتقدين والشباب العربي على وجه الخصوص، وهذا يعني تفاعل الثقافات الغربية وتكاملها ونكاتها معاً لخدمة الإنسانية كلها وهذا يبرز دور التعليم في الوطن العربي في غرس هذه المفاهيم في طلابه من خلال البرامج التي تقوم بتقديمها لهؤلاء الشباب وتوثيق العلاقات العلمية والفكرية بين رجال وشباب العالم (عبد الله محمود، ١٩٩٢، ٢٢١).

٣. الثورة العلمية التكنولوجية الشاملة

تمثل الثورة العلمية التكنولوجية إحدى التحديات الكبرى التي تواجه التربية في القرن الحالي، فهي ليست ثورة أدوات ومعدات وأجهزة تكنولوجية فحسب، كما يعدها البعض في تصورات محدودة، بل هي ثورة عقلية قامت على نتائج عقول متميزة مبتكرة نافذة وقادرة على اتخاذ القرار، مقدرة لقيمة العلم والعمل، وإيجابية الفرد في تسخير الآلات والأجهزة والمعدات لتنمية المجتمعات.

إن المتغيرات السريعة- وللتطورات التكنولوجية المتلاحقة التي فالت التوقعات ألقت بظلالها على كافة مجالات الحياة وأصبح ملاحقة الانفجار المعرفي ومواكبة تغيرات العصر السريعة أمراً حتمياً حتى تستطيع الأمم البقاء، وقد أفركت معظم الدول أن البقاء يتطلب إعداد أفراد يتمتعون بكفاءات خاصة، تمكنهم من التعامل مع فيض المعرفة، واستخدام المستحدثات التكنولوجية، وإملاك مهارات التفكير العلمي، والابتكار وحل المشكلات، ومن ثم أصبح تطوير التعليم أمراً حتمياً.

وبالفعل تأثرت منظومة التعلم بالطفرة التكنولوجية الهائلة فتغير دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلم، وتحول المتعلم من مجرد متلق سلبى إلى متفاعل نشط، كما تأثر المنهج أيضاً، فشملت أهداف التعلم إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتى، وزاد التركيز على فردية المتعلم وقدراته وإمكاناته الخاصة، وأصبح الاتقان هو المعيار الأول لنظم التعليم وظهرت مفاهيم جديدة منها التعلم المفرد والتعليم بمساعدة الكمبيوتر، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية (صلاح محمد، ٢٠٠٠، ١٧٧).

بعد هذا العصر بحق عصر العلم والتكنولوجيا اللذين أصبحا مصدراً قوياً للإنسان المعاصر، حيث أن الثورة العلمية والتقنية ثورة مستمرة تزداد عمقاً وتأثيراً فى مجمل الحياة، كما أن كمية المعرفة الإنسانية تتضاعف يومياً بواسطة هذه الثورة العلمية المتنامية. لذا أصبح الإنسان ابن عالمه، ولم يعد ابن بيئته التى ولدته وربته، يجوب فى دول العالم وكأنه يجوب فى أرجاء وطنه، يعرف كل ما يجرى فى أنحاء العالم ويتأثر بها، ويستمتع بكل ما يبدعه الآخرون ويعد التعلم سلاحاً أولياً فى يد هذا التطور التكنولوجى وتمثل التكنولوجيا عاملاً هاماً فى تحديد صورة المجتمع الحديث، ومن ثم فإن نجاح عملية تحديث المجتمع تعتمد على مدى قدرته على إشتعاب التغيرات التكنولوجية الحديثة، ومن هنا يأتى دور المعلم لنقل المجتمع من حالة السكون إلى حالة الدينامية والتغير والأمر هنا لا يقتصر على مجرد نقل العلم والتكنولوجيا بل يتعدى إلى غرس المنهج العلمى لإنتاج العلم والتكنولوجيا (على قطب، ١٩٩٣، ٨٤).

وبالقدر الذى تختلف فيه المجتمعات فى نوعية التكنولوجيا التى تأخذ بالقدر الذى يحدث فيه تغييرات ثقافية علمية، وبذلك أحدثت الثورة العلمية والتكنولوجية تطوراً حاسماً فى المناهج العلمية وأساليب الحياة، وكذلك فى النظم التعليمية القائمة حتى تسير ذلك التقدم الهائل (محمود قمبر، ١٩٩٢، ٣١).

٤. ظهور التكتلات الاقتصادية الإقليمية

يعتبر ظهور التكتلات الاقتصادية الإقليمية، مرحلة انتقالية تضمناها منظمة التجارة العالمية باعتبارها خطوة نحو تحرير الاقتصاد والتجارة على الأكل بين الدول داخل التكتلات ذاتها، وتضع هذه التكتلات شروطاً للعمل لدخل حدودها تتعلق هذه الشروط ليس فقط بالمجالات التى تعانى من نقص فى العمالة المتاحة لها، وإنما أيضاً بالنسبة لنوع وجودة برامج التدريب والإعداد المهنى للقوى العاملة التى تسعى لدخول دول التكتل للعمل بها، لذا يعتبر وجود تعليم متطور يعترف به من قبل هيئات الاعتراف العالمية بمثابة الرخصة التى تحتاجها القوى العاملة المصرية المؤهلة لدخول منطقة تلك التكتلات بالنسبة لبعض التخصصات مثل تكنولوجيا المعلومات وتلتزم هذه الدول بمعايير الجودة العالمية فى جميع تعاملاتها خاصة فيما يتعلق بالقوى العاملة الأجنبية على أراضيها (على فؤاد، ٢٠٠٠، ١٤٩).

وتعانى الدول الأوروبية من نقص شديد فى القوى العاملة الشابة بعد انخفاض معدل الإنجاب، وهذه الظروف تمثل فرصاً هامة أمام الشباب المصرى المؤهل للعمل فى الدول الأوروبية المتقدمة، وكسب خبرات متميزة ونادرة مما يعود بالفائدة على الدولة والمجتمع سواء من حيث الخبرات المصاحبة لعودة الكفاءة إلى مصر، أو من حيث

التحولات الأجنبية التي تضيف إلى رصيد العملة الصعبة التي تمثل الركيزة الأساسية لعملية التنمية الشاملة (عبدالله محمود، ١٩٩٢، ٢٢١).

وإذا كانت دول الخليج العربي تعتبر المكان الرئيسي لجذب القوى العاملة المصرية المؤهلة للعمل بها، فإن التحرك نحو إنشاء سوق عربية مشتركة كبرى سوف تؤثر في فرص التوظيف أمام الكفاءات المصرية التي تخرجها الجامعات المصرية وقد شوهد في الفترة الأخيرة قيام بعض المؤسسات بوضع شروط قياسية لقبول الخريجين للعمل بها، وهذا الأمر لابد أن يكون معروفا للجميع، وينفع نحو ضرورة العمل بجدية لتطوير البرامج لتكون موجهة بالسوق بدلا من التوجه بالموارد الذي قامت عليها هذه البرامج لسنوات طويلة.

إن المجتمع الحديث والمعاصر لا يمكن أن تتم فيه أي تنمية في ظل غياب التعليم، وإن خلق المجتمع المتعلم القادر على التعامل مع المستجدات العالمية والتكنولوجية يستلزم حدا أدنى من التعليم والثقافة.

فالتغيرات والمستجدات التي تعيشها مصر تتمثل في العديد من التحديات التي أثرت على العملية التعليمية وخاصة المعلمين وأبرزها ما يلي:

- فرضت العولمة نوعية جديدة من التكنولوجيا المتقدمة والتي تحتاج إلى عمالة ذات مستوى عال من التدريب والتعليم والقدرة على التحول من مهنة إلى أخرى، ومن هنا يكون لدى التعليم هدف رئيسي هو القدرة على التكيف مع التغير المستمر بحيث تتم

بسرعة وكفاءة، ومن ثم يصبح على الإنسان المتعلم أن تكون لديه رؤية للصورة المختلفة للمستقبل بما تحمله من مشاكل وتحديات.

• تتطلب العولمة ضرورة اتباع فلسفة التعليم المستمر وإعادة التدريب للحصول على المهارات الجديدة، وهذا يتطلب من المعلم التركيز على تعليم وإكساب ما هو جديد من المعارف والمهارات، وفي ضوء ذلك سيتم تحديد أهداف التعليم لملائمة ذلك كما يتم تحديد المعارف المطلوبة التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب من خلال المحتوى اللازم.

• طبيعة العصر وتحدياته تتطلب تكوين نوعيات جديدة من المعلمين عاليي الكفاءة ورفيقي المستوى الأكاديمي والمهني والأخلاقي، نوعيات فعالة في عمليات التغيير الاجتماعي، فحتاج إلى معلمين قادرين على تعليم مهارات التفكير الإبداعي ومهارات البحث والاستكشاف الذاتي للطلاب.

• إن تفجير ثورة المعرفة وابتشارها بفضل ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جعلتنا أمام احتياجات متغيرة للمعلمين وأمام معارف متغيرة، وأمام تكنولوجيا متقدمة، تنشر المعارف والمعلومات إلى كل البشر متجاوزة الزمان والمكان.

ومما سبق نستخلص أن هناك مجموعة من المتغيرات العالمية التي أنت إلى عدم ملائمة الطرق التقليدية، وتختلف الأساليب الحالية وضعف الأداء التقني، فكان لابد لها أن تواجه هذه المتغيرات عن طريق أساليب متعددة للتطوير والتعديل والتغيير الجذري. ومما تقدم نجد المعلم عنصراً هاماً يجب الاهتمام به واختياره وفق معايير محددة بغية الارتقاء بالعملية التعليمية:

ثالثاً: الدراسة الميدانية

بعد تناول الدراسة للإطار النظري للتنمية المهنية للمعلمين في مصر في بعض المتغيرات العالمية المعاصرة وأثر كل منها على العملية التعليمية بوجه عام وعلى المعلمين بوجه خاص، إلا أن المعلومات المتوفرة غير كافية لإعطاء صورة دقيقة وواضحة عن واقع التنمية المهنية للمعلمين، فكان لابد من القيام بالدراسة الميدانية والتي يتم من خلالها التعرف على واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية العامة، ومدى كفاءة تلك البرامج بهدف التوصل إلى تصور مستقبلي لتفعيل برامج التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر وتضمنت الدراسة الميدانية ما يلي:

(١) تصميم وإعداد الاستبيان

لقد مر إعداد وتصميم الاستبيان بالعديد من المراحل حيث تم إعداده في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة والاستفادة منها في إعداد الصورة المبدئية للاستبيان، وتكون الاستبيان في الصورة المبدئية من (٣٢) عبارة وتم عرضه على مجموعة من المحكمين^(٥) تمهيداً للنزول به إلى الميدان وبأخذ توجيهاتهم وملاحظاتهم أصبح الاستبيان يتكون من (٢٤) عبارة^(٥٥).

(٥) ملحق رقم (١)

(٥٥) ملحق رقم (٢)

(٢) صدق وثبات الاستبيان

تعتبر الأداة صادقة إذا استطاعت قياس ما وضعت من أجله، وللتأكد من صدق الاستبيان تم فحص الاستبيان من حيث المضمون وتحديد أنه يشمل على عبارات تمثل الواقع وتعمل على تحليله تحليلًا دقيقًا ثم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين الخبراء في المجال لمعرفة مدى صدقه في قياس ما وضع من أجله وتم تعديل عبارات الاستبيان في ضوء توجيهاتهم.

ولحساب ثبات الاستبيان تم تطبيقه على عينة مكونة من (٢٥) فرداً ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد فترة وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين وجد أن معامل الارتباط (ر = ٠,٨٨)

(٣) عينة الدراسة

عينة البحث هي عبارة عن مجموعة من الأفراد الذين يقع عليهم الاختيار لكي يمثلوا خصائص المجتمع الأصلي تمثيلاً تاماً وقد تم اختيار عينة البحث من خلال جميع مدارس التعليم الثانوي العام في محافظة القلوبية بواقع عدد (٢) مدرس أول من كل مدرسة، حيث تم اختيار أكنم المدرسين الأوائل في كل مدرسة وعدد مدارس التعليم الثانوي العام في محافظة القلوبية هو (٤٢) مدرسة، وبذلك أصبحت عينة البحث (٨٤) مدرساً أول وتم تطبيق الاستبيان وتصحيح استماراته وتوزيع بياناته ثم معالجته إحصائياً وفقاً لطريقة إيكرت

(٤) تحليل نتائج الاستبيان

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على واقع التنمية المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة بمحافظة القلوبية ويتكون الاستبيان من (٢٤) عبارة ومن تحليل البيانات الواردة بالجدول يتضح أن:

أ. العبارات رقم (٢٠، ١٧، ٧، ١٠، ١٣، ٦، ١٢) عبارات قوية حيث يقع الوزن النسبي لها ما بين (٢٢٧،٤ - ٢٠٢)، والتقدير الرقمي لها يقع ما بين (٧٥،٨ - ٦٧،٥) وذلك يدل على أن نسبة كبيرة جداً من أفراد العينة أجابوا على أن تلك العمليات تتم داخل التدريب بدرجة كبيرة، ويدل ذلك على أن برامج التنمية المهنية تركز على الجانب النظري دون العلمي، وأن عملية التدريب تستمر بتلك الطريقة طوّل مدة الخدمة للمعلمين داخل المدارس، والوزارة تهتم في الفترة الأخيرة ببرامج التنمية المهنية وإن كانت تلك البرامج تتصف بالسطحية والتقليد دون التجديد وعدم استخدام الوسائل الحديثة في التدريب، وكل ذلك يدل على أن مدى الاستفادة من عملية التدريب تكون ضعيفة جداً.

ب. العبارات رقم (٥، ١٩، ٢١، ٣، ١٤، ١٦، ١١) عبارات متوسطة حيث أن وزنها النسبي يقع ما بين (٢:١،٢ - ١٧٥،٨)؛ والتقدير الرقمي لها يقع ما بين (٦٧،١ - ٥٨،٦) وذلك يؤكد على أن أهداف البرامج تكون غير واضحة أمام القائمين على عملية التدريب وكذلك المتدربين، وتلك البرامج لا تشمل جميع العاملين داخل المدرسة ولا تلبي الاحتياجات التدريبية لهم، وأن تلك البرامج لا تعتمد على قاعدة بيانات متوافرة عن عملية التدريب ومدى الاحتياج لها، وأن تلك البرامج قديمة جداً ولا يتم تطويرها في ضوء المتغيرات العالمية ولا تراعي الاحتياجات التدريبية للعاملين داخل المدارس.

٩

١	الدرجة	الدرجة		الدرجة	الدرجة	التقدير	الوزن	التقدير	التقريب	قوة الشهادة
		كثيرة	كثيرة	متوسطة	متوسطة	الرقم		المتقن		
١	توجد ردلية واضحة لبرامج التنمية المهنية.	١٣	١٠,٥	٢٢	٢٦,٢	٤٩	١٥٧,١	٥١,٤	٢٠	ضعيفة
٢	توضع البرامج في ضوء قدرات المعلمين.	١٥	١٧,١	١٨	٢١,٤	٥١	١٥٧,١	٥٢,٤	٢١	ضعيفة
٣	تطوّر البرامج الاحتياجات للتدريبية للمعلمين.	٣٠	٣٥,٧	١٩	٢٢,٦	٣٥	١٩٤,١	٦٤,٨	١١	متوسطة
٤	يشترك المعلمين في وضع البرامج.	١٤	١٦,٧	١٧	٢٠,٢	٥٣	١٥٢,٦	٥١,٢	٢٣	ضعيفة
٥	تتسم أهداف البرامج بالوضوح.	٢٨	٣٣,٣	٢٩	٣٤,٥	٢٧	٢٠١,٢	٦٧,١	٨	متوسطة
٦	تتصف البرامج بالتنوع بالنشاطية والتكامل.	٢٥	٢٩,٨	٤١	٤٨,٨	١٨	٢٠٨,٣	٦٩,٤	٦	قوية
٧	تتألف وسائل التدريب مع المحتوى التدريبي.	٢٣	٣٩,٣	٣٩	٤٦,٤	١٢	٢٢٥,٠٠	٧٥,٠٠	٣	قوية
٨	تتميز برامج التدريب بالمهارات التقنية للمعلمين.	١٩	٢٢,٦	٢١	٢٥,٠٠	٤٤	١٧٠,٢	٥١,٧	١٥	ضعيفة
٩	تتألف البرامج التدريبية للتدريرات المعلمية.	١٤	١٦,٧	١٩	٢٢,٦	٥١	١٥٥,٩	٥١,٩	٢٢	ضعيفة
١٠	يوجد دعم مالي كافي لبرامج التدريب.	٢٩	٤٦,٤	٢٦	٣١,٠٠٠	١٩	٢٢٢,٣	٧٤,٦	٤	قوية
١١	يتم تطوير برامج التدريب بشكل مستمر.	١٧	٢٠,٢	٣٠	٣٥,٠٧	٣٧	١٧٦,٢	٥٨,٦	١٤	متوسطة
١٢	تستخدم الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريب.	٢٦	٣١,٠٠	٣٤	٤٠,٥	٢٤	٢٠٢,٤	٦٧,٥	٧	قوية
١٣	تتميز الوزارة ببرامج التنمية المهنية.	٢٧	٤٤,١	٢٩	٣٤,٥	١٨	٢٢٢,٦	٧٤,٢	٥	قوية

جـ. العبارات رقم (٨، ٢٣، ٢٢، ١٥، ٢٤، ١، ٢، ٩، ٤، ١٨) عبارات ضعيفة حيث يقع الوزن النسبي لها ما بين (١٧٠،٢ - ١٥١،٢)، والتقدير الرقمي لها يقع ما بين (٥٦،٧ - ٥٠،٤) وذلك يدل على أن البرامج التدريبية التي يتم لا تعمل على تنمية المهارات الفنية لدى المعلمين لأنها تركز على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي، والمدة الزمنية لهذه الدورات غير كافية لإكساب الكفايات المهنية للمعلمين، ولا تصرف بدلات وحوافز لتلك الدورات، ويلتحق بها المعلمون للترقي للوظائف الأعلى، ولا توجد معايير واضحة للمتابعة بعد اجتياز الدورة من قبل القائمين على العملية التعليمية، ولا تراعى البرامج قدرات ومهارات المعلمين لأنها لا تقوم على رؤية واضحة للاحتياجات التدريبية، وذلك راجع إلى عدم اشتراك المعلمين في وضع الخطط للبرامج التدريبية، وكذلك إلى عدم مسايرة تلك البرامج للتغيرات العالمية وضعف الاستفادة من الخبرات العالمية المتقدمة.

(٥) نتائج وتوصيات البحث

أ. النتائج

من خلال تحليل الاستبيان نجد أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه عملية التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس الثانوية العامة في مصر ويمكن إجمالها فيما يلي:

- أنه لا توجد رؤية واضحة لبرامج التنمية المهنية
- عدم مسايرة تلك البرامج للمتغيرات العالمية المعاصرة وضعف الاستفادة من الخبرات لدى الدول المتقدمة.

- لا تأتي تلك البرامج " الاحتياجات التدريبية للمعلمين وذلك راجع إلى عدم مشاركة المعلمين في التخطيط لتلك البرامج.
- تركز تلك البرامج على الجانب النظري دون الاهتمام بالجانب الفني والتقني ولذلك لا يتم الاستفادة منها
- تتصف تلك البرامج بالتنميطية وذلك لأن القائمين عليها غير مؤهلين علمياً للقيام بها.
- الوسائل المستخدمة في تلك البرامج تقليدية ولا تتناسب مع متغيرات العصر والوسائل الحديثة ولا يتم تطويرها بشكل مستمر.
- التخطيط لتلك البرامج يقوم على العشوائية وذلك راجع إلى عدم توافر قاعدة معلومات عن سير عملية التخطيط
- لا توجد معايير واضحة يتم في ضوئها متابعة المعلمين الذين حصلوا على تلك الدورات.

ب. توصيات البحث

- من خلال عرض نتائج البحث الميداني والدراسات السابقة يوصي الباحث بمايلي:
- ضرورة أن تتوفر قاعدة معلومات وبيانات واضحة لدى القائمين على عملية التدريب حتى يتم التخطيط السليم لها.
- أن تكون هناك رؤية واضحة للتدريب توضع في ضوء الاحتياجات الفعلية للمدرسين من خلال اشتراكهم في العملية التدريبية

- ضرورة أن تركز البرامج على الجانب النظري والفني أثناء التدريب
- ينبغي الإطلاع على خبرات الدول المتقدمة والاستفادة منها في ضوء ما يتناسب مع المجتمع المصري.
- التأكيد على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريب.
- ضرورة أن يعد القائمون على عملية التدريب الإعداد المناسب للقيام بذلك.
- ضرورة وضع معايير مناسبة لمتابعة مدى الاستفادة من تلك الدورات ومدى التزام المعلمين بما قدم لهم خلال الدورات.

رابعة: التصور المقترح:

تصور مقترح لتفعيل برامج التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية العامة في مصر نظراً لأن مسؤوليات المعلم متعددة ومتشعبة فبصلاحها تصلح العملية التعليمية وبخطئها أو فشلها تضار، ولذلك فإن المعلم هنا مسئول عن النتائج التي تتم من طلابه الذين هم إما أن يكونوا تقليديين أو أنهم مجددون مبدعون ويفكرون في كل ما هو جديد ومفيد يرتقى بالأداء وتحقيق أفضل النتائج ويهتم بالجودة في تقديم الخدمة.

ولذا سوف نعرض محاور التصور المقترح فيما يلي:

١. مفهوم التصور المقترح وأهميته:

نعني بالتصور إطاراً عاماً يوضح كيف يمكن الارتقاء بمستوى المعلم لإحداث التطور المطلوب الذي يواكب التغيرات العالمية المعاصرة.

أما عن أهمية التصور فتتمثل فيما يلي:

- يمكن استخدام التصور لعرض وتقديم المتغيرات والعوامل الحاكمة في أداء المعلم، مع إمكانية إدخال التعديلات اللازمة عليه ليواكب التغيرات العالمية المعاصرة.
- يعد التصور أداة فعالة في توضيح الإرشادات، وقواعد العمل الخاصة بجوانب إعداد المعلم.
- يعد الأداة اللازمة لإحداث التغيير المخطط، وذلك من خلال التوضيح الذي يقدمه التصور بالنسبة لحالة المعلم قبل إحداث التغيير في الأداء من خلال النماذج العالمية.
- يمكن الاعتماد على التصور في عملية للتبؤ والتطوير والتدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة.

٣. الاعتبارات الواجب مراعاتها في التصور المقترح:

وتتضمن ما يلي:

- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بإتاحة عدد من المداخلات بمختلف صورها المادية والبشرية، وتشغيل هذه المداخلات في إطار العمل للارتقاء بالمستوى المهني للمعلم.
- ضرورة تغيير ثقافة كافة المعلمين نحو جدوى برامج التنمية المهنية وأهمية رضا المعلمين عن الالتحاق بها.
- دعم التدريب المهني وتعلم الذات لدى المعلمين.
- استمرارية برامج التدريب أثناء الخدمة لتحديث المعارف المهنية لدى المعلمين.

- تطوير برامج التدريب والتنمية المهنية لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.
- العمل على توحيد مفاهيم الأساليب الحديثة للتدريب وعناصرها الأساسية لدى المعلمين، بمعنى أن يكون هناك نفس الإدراك لتلك الأساليب وعناصرها وأغراضها وكيفية تنفيذها من جانب جميع المعلمين.
- الانتقال من الأداء الحالي للمعلمين إلى الأداء المستهدف،
- تحديد معايير الأداء المطلوب سواء من المعلمين والإداريين ومقارنتها بالأداء العالمي.

٣. منطلقات التصور المقترح لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين:

تطوير أداء المعلم لا معنى تغيير النظام الحالي تغييراً جذرياً وإنما محاولة لرفع كفاءته في ضوء الإمكانيات المتاحة باستخدام الأساليب التدريبية الحديثة والاستفادة من التغيرات العالمية المعاصرة في ذلك المجال وفي ضوء ذلك ينطلق التصور المقترح الحالي من العناصر التالية:

أ - معوقات التنمية المهنية للمعلم:

في ظل الوضع الراهن للمعلمين تتعدد المشكلات التي تواجههم وتعوق تقدمهم في مجال العمل الخاص بهم وتتعدد المصادر لتلك المشكلات ومنها ما يلي:

مشكلات تتعلق بالإدارة وتمثل في:

- البيروقراطية الشديدة في اتخاذ القرارات عند التعامل مع المعلمين وكثرة التعقيدات والإجراءات التي تطلب منهم.

- عدم قيام الإدارة بعمل خريطة تدريبية لتوجيه المعلمين إلى مجالات التدريب المهمة التي تعمل على إحداث التنمية المهنية للمعلمين.
- عدم اهتمام الإدارة بعمل حصر وتلخيص للاحتياجات التدريبية للمعلمين.
- عدم وجود كوالد فنية مخصصة للعمل على الأجهزة الحديثة وضعف اعتماد الإدارة على التخطيط والتنظيم والتنفيذ الجيد للخطة الموضوعية لتدريب المعلمين.

مشكلات تتعلق بالمعلمين وتنمثل في:

- عزوف المعلمين عن حضور الندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية .
- ضعف مهارات التجديد والابتكار لدى المعلمين وعدم استغلالهم للأجهزة الحديثة.
- قلة دخل المعلم وزيادة نفقات التدريب.
- عدم تفرغ المعلمين للقيام بالدراسة وإنشغالهم في الأعمال الإدارية الخاصة بهم.

ب- الاتجاهات العالمية المعاصرة:

نتيجة للمتغيرات العالمية المعاصرة وما يتصف به العالم اليوم من سرعة فسي التغيير والتطوير؛ وثورة الاتصالات التي جعلت العالم قرية صغيرة تتأثر جميع عناصرها بما يحدث في الأنحاء المختلفة، منها فيجب على المعلمين اعتبارهم المحرك الرئيسي المسئول عن دفع عجلة التقدم العلمي والنبوض بها والاستفادة من التغيرات العالمية المعاصرة.

8. مبركات-التصور المقترح:

يتركز التصور المقترح على مجموعة من المراكز أهمها:

المجلد الرابع عشر

أ - المعلم:

يعتبر المعلم العنصر الأساسي الذي يقوم بجمع وربط عناصر العمل، ولذلك فإن الاهتمام به ورعايته يجب أن يكون هدفاً حتى يتحقق التطوير بمفهومه الحقيقي ويمثل المعلم عنصراً هاماً في مصفوفة العمل داخل المدرسة ولتحقيق التطوير المنشود يجب انتقاء المعلمين وذلك بحيث تتوافر فيهم مجموعة من الشروط وهي:

- الاهتمام بالنمو العلمي والمهني للمعلم وذلك عن طريق توافر فرص الاحتكاك بينه وبين الخبراء بالخارج عن طريق الندوات والمؤتمرات حتى يتبادل الخبرات معهم والاستفادة منهم.

- توافر حياة مادية كريمة للمعلم.

- ضرورة تخفيف أعباء المعلم من الأعمال الإدارية والروتينية لضمان تفرغه للتدريس.

- ضرورة إيمان المعلم باستقامة العلاقة مع طلابه ومسئوليته عن توجيه والإرشاد وبذل الجهد والوقت في تكوين الطلاب.

- وضع ضوابط لاختيار وانتقاء المعلمين بالإضافة إلى التميز في المرحلة الجامعية الأولى لتشمل الخلفية المعرفية، والشخصية، والقدرة الإبداعية، وإجادة اللغة الأجنبية والعربية إجادة تامة وذلك لضمان جدية المعلم واستمرار تقدمه.

- ضرورة إجادة المعلم للمهارات العلمية والتدريب عليها في المراحل الجامعية الأولى وأثناء الخدمة.

- الاهتمام بالمعلمين المتفوقين والناخبين ومعاونتهم لتحقيق المزيد من الإبداع والتقدم العلمي.

- ضرورة منح المعلم فرصة المشاركة في اقتراح خطة العمل والإدارة لدخول المدرسة.
- ضرورة تدريب المعلمين على استخدام الأجهزة الحديثة التي تساعدهم في الاطلاع والحصول على المعلومات وتوافر الوقت والجهد لهم للارتقاء بالعملية التعليمية .
- تشجيع المعلمين على حضور حلقات النقاش والندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية للاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين.
- ضرورة متابعة المعلم عن طريق كتابة تقارير تقدم كل فصل دراسي، بحيث يوضح هذا التقرير ما تم إنجازه في العمل وكذلك يوضح للمشكلات التي واجهت المعلم في المرحلة السابقة وخطة العمل في المرحلة القادمة .

ب- الإدارة :

- تعتبر الإدارة هي المسئول الأول والأخير عن الارتقاء بمستوى المعلم حيث تقوم بتلليل الصعاب والمشكلات التي تواجه المعلم والإدارة الناجمة هي التي تستخدم الأساليب الإدارية الحديثة والوسائل التكنولوجية في خطوات ومراحل العمل التي تتم بداخلها وهناك مجموعة من الصفات التي يجب أن تتصف بها هذه الإدارة وهي:
- التجديد والتحديث المتواصل في أساليب العمل وتنمية الموارد البشرية المدربة على الأساليب التكنولوجية الحديثة .
 - العمل على عقد لقاءات دورية مع المعلمين للتعرف على المشكلات التي تواجههم ومحاولة تقديم المساعدة لهم للتغلب عليها.



- أن تقوم الإدارة بالتنسيق بين الأقسام العلمية المختلفة داخل المدرسة وذلك لتحقيق تكامل الجهود بين الأقسام لرفع كفاءة المعلمين.
- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين لتنمية القدرة لديهم على استيعاب واستخدام الأساليب والوسائل الحديثة في التدريب.
- تنمية الرغبة لدى المعلمين في التطوير والإصلاح والتغيير والقدرة على التخلص مما لديهم من سلبية.
- ضرورة أن تتصف إدارة المدرسة بالقدرة على المرونة وتقبل التغيرات التي تطرأ عليها نتيجة التغيرات العالمية المعاصرة.
- أن تؤمن إدارة المدرسة بالتحسن المستمر في أداء العمل داخلها وذلك لضمان الوصول بالمنتج إلى الموصفات العالمية.

المراجع

١. أحمد إبراهيم أحمد السيد (١٩٩٢): التوجهات السياسية للنظام العالمي الجديد وانعكاسها على السياسة التعليمية في مصر، كلية التربية جامعة عين شمس، يناير.
٢. أحمد عبدالفتاح عبدالحليم (٢٠٠١): نظم الدراسات العليا الأمريكي، ورقة عمل مقدمة لندوة تطوير آليات وفعاليات الدراسات العليا والبحوث، جامعة الزقازيق، ٢٥ يونيو.
٣. أشرف عربنس (٢٠٠٠): فاعلية الدورة التدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي بمحافظة الغربية، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد العاشر، العدد الثالث والأربعين.
٤. أمين عبدالعزيز حسن (٢٠٠١): إدارة الأعمال وتحديات القرن الحادي والعشرين، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
٥. حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٣): مفترق الطرق، دار المعارف بالقاهرة.
٦. صلاح محمد عبدالباقى (٢٠٠١): قضايا إدارية معاصرة، الدار الجامعية، الاسكندرية.
٧. عبدالعزيز الحر (٢٠٠٢): المعلم دائم التعلم، المؤتمر التربوي الحادى والثلاثون، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت، ٦-١٢ مارس.
٨. عبدالله عبدالدايم (١٩٩٠): التعليم الجامعي والعالي في مواجهة التغير الجذري في البنية الاقتصادية والاجتماعية للعالم الحديث، مؤتمر الجامعات العربية الخامس، جامعة عمان، عمان.

٩. عبدالله محمود بيومي (١٩٩٢): دور التربية غير النظامية في تحقيق أهداف النظام العالمي الجديد، مؤتمر التربية وللنظام الجديد، الجزء الثاني، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة
١٠. علاء رمضان صبرة (٢٠٠٣): التنمية المهنية لمدير المدرسة في ضوء متطلبات غولمة الإدارة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببها.
١١. على الدين هلال (١٩٩٤): التحولات العالمية المعاصرة وأثرها على مستقبل التعليم في الوطن العربي، جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٥.
١٢. على فؤاد بكر (٢٠٠٠): الدراسات العليا والبحوث "هوية الدراسات العليا والبحوث ومستقبلها في الجامعات المصرية، مؤتمر جامعة القاهرة للبحوث والدراسات العليا، جامعة القاهرة، ٢٧ - ٢٨ مارس.
١٣. على قطب حسن (١٩٩٣): بعض المتغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها وعلى الأهداف المستقبلية للتربية في مصر، دراسة من منظور إسلامي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة طنطا.
١٤. كامل حامد جاد (١٩٩٩): التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر معالم سياسية مقترحة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
١٥. ماجدة محمد حسن (٢٠٠١): تصور مقترح لتفعيل برامج تدريب المديرين أثناء الخدمة في محافظة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة انطا، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني.

١٦. المجالس القومية المتخصصة (١٩٩٩ - ٢٠٠٠): العولمة وأثرها على سيادة واستقلال

الدولة: تقرير المجالس القومية للخدمات والتنمية الاجتماعية، الدورة السابعة والعشرين، القاهرة.

١٧. المجالس القومية المتخصصة (٢٠١٠ - ٢٠١١): التنمية المهنية للمعلمين أثناء

الخدمة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة والعشرون، القاهرة.

١٨. محمد الأصمى محروس (٢٠٠٢): أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي

بين النظرية والممارسة، مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المجلد الأول، العدد الأول، القاهرة.

١٩. محمد عبدالرحيم عيس (٢٠٠٤): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٠. محمود قمبر (١٩٩٢): التربية وترقية المجتمع، دار سعد الصباح، القاهرة.

٢١. نهى الرويشد (٢٠٠٢): برامج التطوير والتدريب المهني للمعلمين، رؤية تقييمية،

المؤتمر التربوي الحادي والثلاثون، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت، ٦ - ١٢ مارس.

٢٢. نوال نصر (٢٠٠٢): ملائم استراتيجيات للتصنيف المهنية لمعلمي التربية الخاصة،

دراسة تحليلية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثالث والعشرون، القاهرة.

٢٣. همام بدرلوى زيدان (١٩٩٢): إدارة الوقت من أجل مستقبل لزيادة فعالية التعليم، المؤتمر العلمي الرابع نحو تعليم أساسي أفضل، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج، وطرق التدريس، القاهرة، ٣ - ٦ أغسطس.
٢٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): أهداف البرنامج التدريبي الأساسي لقادة مدرسة التعليم الثانوي، وحدة التخطيط والمتابعة، برنامج تحسين التعليم، القاهرة.
٢٥. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): التمية المهنية المستدامة، استراتيجيات للتطوير التربوي، الإدارة المركزية للتدريب، القاهرة.

26. Bach, Stephen & sisson, keith (2002): personnel management. Acomprehensive guide to theory and practice, 3rd ed., Blackwell business, oxford.
27. Beetham & Baily 92002): academic & educational development kogan page, London.
28. Blandford, sonia (2000): Managing prgionalisms development in schools, Routledge, London
- 29.. Corcoran, Thomas (1995): Helping teachers teach well transforming professional development, A guide for state policymakers, national governors Association, Washington, D.C.
30. Glover Drnek & Law, sue (1996): managing professionee. development in education, logan page, London.

31. Guskey, Thomas (2000): evaluating professional development, corwin press, Inc., California
32. marsha & Larol (2000) why can't we get it right professional development in our school, stick or carrot - corwin press, California.
33. Moon , lenni (2000): reflection in learning & professional development, theory & practice kogan page, London.
34. Shirley, Alick (1999): the relationship of professional development center training of secondary school Administrator in was hoe country school district on subsequent selected leadership Behaviors. EDD Dissertation, university of nerada, Renece:
35. Wide, J. (1996): assessment strategies for professional development activates, EAC west, March.
36. Widy, Helen & Wallace (1998): professionalism portfolios and the development of school leaders, school leadership & management. vol. 18. N.1



• حوار مع مفكر:

الأستاذ الدكتور/ حامد عمار

"شيخ التربويين"

أجرى الحوار الأستاذ الدكتور/ ضياء الدين زاهر

رئيس التحرير



حوار مع مفكر الأستاذ الدكتور / حامد عمار شيخ التربويين

أجرى الحوار: أ.م. ضياء الدين زاهر

أولاً: السيرة الذاتية

- ولد د. حامد عمار في ٢٥ فبراير ١٩٢٩ بقرية "سلوا" بمحافظة أسوان.
- حصل على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة لندن عام ١٩٥٢ على يد عالمة الأثنوبولوجيا الشهيرة "مارجريت ميد".
- تدرّج في الوظائف من مدرس ابتدائي إلى مدرس ثانوي، ثم التحق بكلية التربية جامعة عين شمس حيث تدرّج من وظيفة مدرس إلى وظيفة أستاذ.
- تولى وظيفة المستشار الأكاديمي للأمم المتحدة في تنمية الموارد البشرية في الفترة من عام ١٩٧٠ إلى عام ١٩٨٦.
- عاد للوطن وعمل إلى جانب عمله بكلية التربية كأستاذ متفرغ، عضو اللجنة الفنية الاستشاري لوزير التعليم المصري منذ عام ١٩٩٣.
- حصل على جائزة الدولة في العلوم الاقتصادية والاجتماعي وجائزة الكويت في التقويم العلمي في مجال تنمية الموارد البشرية العربية، وعلي شهادة تقدير من وزارة الثقافة لأحسن كتاب في المعرض الدولي للكتاب عام ١٩٩٥. كما شارك في العديد من المؤتمرات وأثراها بعلمه الواسع وفكره المشع وانطلاقاته المبتكرة.
- من أشهر كتبه: المتميزة في المجالات الاجتماعية والتربوية والمهاسبية:
- في بناء البشر - في تطوير القيم التربوية - في اقتصاديات التعليم.

الحوار

د. ضياء:

أستاذي الكريم لم أجد درة أميز بها العدد الخمسين الذهبي من مجلة مستقبل التربية العربية إلا الحوار مع سعادتكم، فلنسمح لي أستاذي الفاضل بأن أقدم لك مجموعة من الأسئلة التي نهدف منها إلى إعطاء المثل والعبرة للعطاء والتحدى والصبر والعمل الدؤوب من أجل الوطن ليكون ذلك ضوياً لشباب التربويين ينير لهم الطريق ويبصرهم بمعالمه أستاذي إليك الأسئلة.

١. سيادتكم نموذج يحتذى في الإصرار والعزيمة، فقد استطعت أن تتجاوز صعوبات جمة في مسيرتكم الحياتية والأكاديمية كيف أثرت حياتكم على منهجكم في الحياة وفي العلم وفي التربية وهل انعكست عليكم في تربيتكم أولادكم؟
٢. ما أهم ما تعتز به في مجالات إسهاماتك العلمية والمنهجية المتعددة في الداخل والخارج؟ ولماذا؟
٣. هل تعتقد أن الجامعة مازالت هي "ضمير الأمة"؟
٤. هل تعتقد أن ثمة اختلافات واضحة بين الأستاذ الجامعي في الأمس والآن وكيف السبيل؟
٥. ما رأيك في الجامعات الخاصة وهل تشكل بالفعل عضدا للجامعات الحكومية؟
٦. كيف السبيل نحو حسم الإشكالية المتجددة دوماً للمساءلة بالثانوية العامة؟ وما تداعيات القتل في مواجهتها بحسم؟



٧. هل تعتقد في إمكانية قيام علم تربوي أصيل مميز عن العلوم الأخرى وإن كان متقاطعا معها؟ كيف يكون ذلك؟
٨. هل تعتقد أن زحلتكم إلى لندن والتلثمذ على يدى عالمة الاثنروبولوجية الشهيرة (مارجريت ميد) كان له الفضل الأول في اكتشاف قدراتكم وإمكاناتكم؟
٩. يقال إنك حاصد الجوائز، ما المقومات التى تعتقد أنها تلزم التربوى المبدع كي يحصد الجوائز؟
١٠. ما تصوراتكم لتدشين مدرسة تربوية منهجية وهل ترى رموزاً لها الآن؟
١١. ما مساحة الذاتية فى حياتكم العلمية؟
١٢. الشخصية المصرية وتأثير العولمة؟

د. حامد عمار:

أخي أستاذ الدكتور ضياء الذي له من اسمه نصيب أستلكت بتطلب إبحاراً في ذكريات وهموم وتحليلات متشعبة. وسوف استجيب لطلب الحوار معك في عبارات موجزة حيث لا يتسع المزاج للإفصاضة المطلوبة.

إذ إن التحاببات -الدكناء- تتكاثر في سماءات الفضاء العربي برمته. وليس ثمة حلول عند فرد في مجال التربية الذي هو ملبد بغيومه الخاصة إلى جانب العامة، وللحوار بقية في أعداد المجلة مادام في العمر بقية بلإن الله.

وحول سؤالك الأول لم يكن تجاوزي لما اضطررت به نشأتي من عوائل الفقر الخاص والعالم في القرية مسألة إصرار وعزيمة، وإنما كانت في مرحلة الطفولة هي مجرد التزام بالطاعة والاستسلام لما يريده الوالدان من مسالك لأبنائهم وبناتهم كقيمة من قيم (الأدب والاحترام) الذي لا بديل عنه في علاقات الأسرة الرقيقة، ونحن في الثلاث

الأول من القرن العشرين. وقد هدى الله الولدين في انتهاج الطريق الذي فك حصاري في المجتمع المغلق نحو آفاق للتحضر والتعليم الحديث. ومع بلوغ مرحلة الشباب في المرحلة الثانوية والجامعية كان تفوقي جهداً واعياً مثابراً للتعويض عن حالتي المادية والمظهرية وسط أبناء كبار الملاك الزراعية وكبار التجار والموظفين ليكون لي علاقة مميزة أمام علاماتهم البارقة، زياً متنوعاً وربطات عنق مشعة وشطاً وغيرها من رموز الثراء.

ومع هذه المرحلة التعويضية لاكتساب الثقة بالنفس في مطلع الشباب تواجدت نزعاتي للتفوق، حتى حين التقيت بأبناء (الانكثار) كما يسميهم مؤرخنا تقي الدين المقرئ في إنجلترا خلال بعثتي للتخصص في مجال الثروة، وصدقني أنني كنت أشرح لبعضهم ما كنا نلقاه في مقرر تاريخ التعليم في المملكة المتحدة.

وكان ذلك في أعقاب الحرب العالمية الثانية في الفترة ما بين ١٩٤٧ - ١٩٥٢.

وقد تلبستي نزعة التفوق والتميز في أي محيط من محيطات حياتي منذ ذلك التاريخ حتى هذه المرحلة من شيخوختي. أحرص دائماً على أن يكون لي لمعة فكرية أو بصمة تعبيرية خاصة بين الأقران:

اجتهد ما وسعني الاجتهاد لأتمني رصيدي المعرفي ولأرسخ حضوري، ولأقلب أفكاري، وأنشئ فيما وراء ما يسود من رؤى أو نظم أو تعليمات، وأبغض أن أساير الركب، وأشابع القبيلة. كما قال الشاعر

وما أنا إلا من غزية إن غزت غزوت وإن ترشد غزية أرشد.

وهكذا انتقلت مسيرة حياتي من الطاعة المهنبة إلى التمرد الذاتي، ومن محاولة وجود مكانة معترف بها بين الأقران إلى حالة من التمرد الإيجابي في محاولة لكسر الحصار فيما يسود من تقاليد ونظم وإجراءات مع الاجتهاد في إيجاد بدائل أكثر معقولية وأقل تأثيراً ونضجاً واكتمالاً. ومن هنا جاء تمسكي بالمنهج النقدي الاجتماعي التاريخي

والسياقي في أفكاري وكتاباتي في مجالات التربية وإشكالياتها. ومن هنا جاءت صدقتي الحميمة مع "بأولو فريري" وتلامذته من أمثال "هنري جيرو" و"إيرا شور" و"وينبر ماكلرن" وغيرهم، ولقد كان لإعجابي ببعض من علموني في مصر ونجلتسرا أثر بالغ في امتصاصي واقتدائي بمناهجهم الفكرية وخصوصياتهم المعرفية مما وصل بهم إلى نماذج من الكاريزما في محاولة الاهتداء بهم.

أذكر على سبيل المثال في جامعة الملك فؤاد الأول الثانوية (القاهرة حالياً) عبد الحميد الغبادي في التاريخ الإسلامي، وشفيق غربال في التاريخ الحديث، وفي جامعة لندن "كارل مانهام" و"مارجريت ريد" في اجتماعيات التربية، و"هارولد لاسكي" في العلوم السياسية، ولعل أهم تأثيراتهم كانت في مجال البحث عن الجديد، وشق طريق غير مألوف، والإقدام عليه والسير فيه دون خوف أو وجل، ومن ثم فإن ما قد بحثه أستاذ أو معلم في طلابه من تأثير مسألة بالغة الأهمية، لا بمجرد ما لديه من معرفة ودراية. وإنما بما يؤمن به ويحتضنه من إدراك عميق بما يعلم، حيث تنتشر إشعاعاته إلى طلابه. إن المعلم/الأستاذ حقاً منارة، وإنه مصدر الضوء والهداية والنفاذ إلى عقول طلابه وقلوبهم، وإنه المفتاح الأول في الدخول إلى عوالم التجديد والإبداع والمغامرة الفكرية... إنه أهم بكثير جداً مما يشغلنا اليوم من معايير الجودة وكفاءة الأداء. نحن في حاجة إلى أستاذ ملهم لطلابه قادر على تحريك موجات الفكر لديهم وإعمال العقل والقلب والضمير باعتبارها فرائض علمية لا يجوز التهاون فيها. وباختصار المعلم منبع الوحد لدى المتعلم، لكي يفكر ويسعى ويتدبر من خلال كيانه وجسمه كله.

ومع هذا التوجه نحو التميز والمغامرة والشوق إلى الجديد والمتجدد، لم يكن غريباً أن تكون رسالتي لنيل الماجستير في جامعة القاهرة حول (علاقة مصر المملوكية بالدول الأفرقية) أول رسالة في هذا الموضوع (١٩٤٥). لو أن تكون رسالتي في جامعة لندن للدراسات التربوية (عدم تكافؤ الفرص التعليمية في مصر) ١٩٤٩ ورسالتي في

الدكتوراه (التنشئة الاجتماعية في قرية مصرية) ١٩٥٢ وهي موضوعات كانت تبدو غريبة في وقت تسيده محاور الفرد والمدرسة والكتاب في مناهج إعداد المعلم كذلك غامرت بالإشراف على أول رسالة من نوعها حول (معالم التربية القبطية في مصر) - ١٩٥٦ ومن أوائل كتيبي (في بناء البشر) ١٩٦٢، و(في اقتصاديات التعليم) ١٩٦٤ وأن تكون من أواخر الرسائل التي أشرفت عليها (تنمية القلب في الفكر الإسلامي) ٢٠٠٨، وآخر كتاب لترجمه لبأولو فريري (التعليم من أجل تنمية الوعي الناقد) ٢٠٠٥. تشير إلى هذه المواطن التي حاولت افتتاحها والاشتباك معها في إشكاليات التربية، لا للتفاخر فقد انتهت حقبة الأمجاد منذ ثلاثين عاماً، وإنما سقت تلك الأمثلة حقراً لهم التفكير والتجديد في عالم التربية الذي أخذت أفكاره وسياساته وأبحاثه تلجأ إلى (سكة السلامة) والأنماط المعلبة المألوفة، وقد أدى ذلك إلى بداية الطريق المسدود الذي نجده أمام كل سعي للتجديد والإبداع، خوفاً من تجاوز ما عرف بالمنهج العلمي السليم والسديد، من خلال استئانة البحث والوقوف عند أرقامها ونسبها قولاً فصلاً في تحليل وتفسير المشكلات التربوية

وما نزلنا نقول إلا معاداً من أمرنا مكروراً

وبذلك نجد أنفسنا إما-مقلدين أو تابعين، أو ناظرين إلى الوراء وليس إلى الأمام في مقاصدنا ومفاهيمنا وسياساتنا وأولوياتنا في تطوير التعليم.

وينجم عن هذا إلى جانب موارد مالية هزيلة تنفق على التعليم شيوع خمبول الفكر وإيثار العائلية في اتباع المؤلف المتبیس، وقصور الهمة عن مبادرات واقتحامات أو مسالك جديدة خائفين مرتعشين، وقد قالها شكسبير

(بموت الشجاع مرة واحدة، لكن الجبان يموت عدة مرات)

وما تزال روح التمرد على الأوضاع السائدة وتتأبكها مع أحوال التعليم، وما يطغى على الطرفين الاجتماعي والمدرسي في الخوف من الحرية، ما تزال تسيطر على

منطقات جسمي التحليل في تفاعلها مع معطيات الواقع في كليته ومفرداته المؤسسية. وانطلاقاً من رؤية المدرسة النقدية الاجتماعية، تابعت هذا المنهج في تحليل وتشخيص الواقع التعليمي، فالتعليم عملية وفعل سياسي، كما أن السياسة عملية وفعل تربوي. ومن هذا المنطق يمكن أن يكون كلاهما أداة لإعادة إنتاج الآخر، ومحاظلة على أوضاعه، كما يمكن أن يكون كلاهما أيضاً فواعل في التغيير وابتكار صبور جديدة من السياسة والتعليم.

لكنهما في إطار واقعنا المجتمعي تتألف القوتان السياسية والتربوية على بقاء الأوضاع المؤسسية والقيمية في جمودها الراهن، وفي هيمنة ثقافة التسلط من جانب قلة على مصائر الأغلبية في مجتمعهم والمنهج النقدي الاجتماعي في تناول السياسات والمقررات التعليمية كان من بين التحليلات الفكرية التي كشفت كثيراً من المفارقات بين الخطاب السياسي، وواقع الإجراءات والممارسات في المنظومة التعليمية، لقد غدا التعليم في أحوالنا تابعاً للنظام السياسي نيمه وتوجهاته، رغم كثرة الحديث عن ديمقراطية التعليم، إن إخذائنا الواقع تدل على الصعوبة البالغة في تحقيق ديمقراطية التعليم مع وجود نظام سياسي أوتوقراطي، أبوي، طبقي، استبدادي.

وما يجري من عمليات إصلاحية في شؤون التعليم إنما هي صور شكلية أو أصباغ تجميلية أو منقولة من نظم دول متقدمة مما يوحي بآيات التحديث. ولا نعدو كل تلك الإصلاحات أكثر من مجرد صب الزيت القديم في قنن جديدة في أحسن الأحوال. ورغم غلبة التعليم في موقف التبعية للنظام السياسي الاجتماعي إلا أنه قد يلعب دوراً مأكراً خفياً في بعض الحالات عندما يتمكن في جدلية علاقته مع النظام السائد من التناقض معه. ويتجلى ذلك من خلال عمليات التعليم في تحليل الواقع وكشف القوى التي تؤدي إلى استمراره، وإلى العلاقة بين المجرد والمحسوس وبين الجزئي والكلّي والرؤية الشاملة. ويعني هذا كله كشف المصنوع والوعي بإمكانات التغيير. ومن خلال استثمار هذا

الوعي وتعبئته في البيئة الثقافية يصبح التعليم سلاحاً للمقاومة، ومن هنا جاءت دعوات المدرسة النقدية للبناء إلى إشاعة مفهوم (التعليم من أجل المقاومة - education for resistance)

والتي دعا إليها "هنري جيرو" في كتابه بهذا العنوان، ولقد سعدت وساهمت في إعداد رسالة الماجستير مع الأستاذ الجليل عبد الفتاح تركي/ بكلية التربية/ جامعة طنطا :
توضح آراء هنري جيرو في فرص التعليم ساحة للمقاوم (من منشورات سلسلة آفاق تربوية متجددة) للباحث المجتهد الأستاذ سعيد إسماعيل عمرو (الدار المصرية اللبنانية ٢٠٠٦) والخلاصة أن مسيرتي في الحياة وما جرى في تدفقها من تيارات قد تحولت من سياق الطاعة الريفية ومن الشوق إلى التميز، إلى التمرد الفكري مع التصاغ معارفي وخبراتي، ومع معاناتي من ركود الفكر والسياسات التربوية؛ ومقاربات معالجة بها بالمناهج الوصفية والقوالب التجريبية - دراسة وبحثاً - ووجدت نفسي في غمار المدرسة النقدية الاجتماعية وداعياً لتوظيفها في تغيير دوره في تطوير المجتمع نحو توجه ديمقراطي قومي. وامتدت هذه الرؤية الخصيبة إلى معظم ما تناولته في كتاباتي ومقالاتي في ساحة الأزمات التربوية التي تواترت في منظومة التعليم والجهود للفاشلة في جعلها قاطرة للتقدم والاستارة، وتشكيل مجتمع عربي ديمقراطي ببنية كما قال رفاة الطهطاوي (بالحرية والمصنع والفكر). وهذا يتطلب كتلة جرجة من التربويين تقود انطلاقاً للتعليم نحو المقاومة.



حركة التربية

❖ المؤتمر القومي لتطوير التعليم
الثانوي وسياسات القبول
بالتعليم العالي



المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي

مؤرخة د. فاطمة المازاني *

عقد هذا المؤتمر بالقاهرة في الفترة من ١١-١٢ مايو ٢٠٠٨م بمركز الأزهر للمؤتمرات بمدينة نصر وذلك تلبية لدعوة السيد الرئيس محمد حسني مبارك لعقد المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي لإحداث توافق مجتمعي شامل، ووضع حلول غير تقليدية لكيفية إعصال مبدأ الإتاحة والجودة ومعالجة القضايا المطروحة.

وقد جرى الاستعداد لعقد هذا المؤتمر منذ فترة بتكوين فرق عمل مشتركة من وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي، قامت على دراسة الوضع الراهن، والاستفادة من التقارير والبحوث ذات الصلة وتلك الصادرة عن هيئات وطنية، ونتائج جلسات الاستماع التحضيرية التي شملت كافة القطاعات والفئات على مستوى الجمهورية (من طلاب ومعلمين وأولياء أمور وأعضاء المجالس النيابية والمجلية والجمعيات الأهلية ومنظمات المجتمع المدني ورجال الأعمال)؛ هذا بالإضافة إلى المتخصصين والخبراء من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات والأحزاب السياسية المختلفة، وذلك في إطار ديمقراطي لجميع كافة المعلومات والآراء حول تطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي.

ونقد ناقش المؤتمر ثلاثة محاور رئيسية تمثلت في:

١. هيكلة منظومة التعليم الثانوي.

٢. سياسات التقويم.

* باحثة بالمركز القومي لبحوث التربية والتعليم.

٣. سياسات القبول بالتعليم العالي.

كما تحدت أهداف المؤتمر على النحو التالي:

- وضع آليات جديدة للمرحلة الثانوية بشقيها ترفع المعاناة عن الطلاب وأولياء أمورهم وتجود من العملية التعليمية.
- إعادة هيكلة التعليم الثانوي بشقيه بحيث تؤدي إلى إتاحة الفرصة للالتحاق بسوق العمل أو التعليم العالي.
- وضع آليات حديثة للتقويم بحيث يكون شاملاً ومنظوماً يقيس كافة أوجه التعلم.
- تحديث نظم القبول بالتعليم العالي بوضع آليات جديدة توجه الطالب للمكان السليم الذي يتناسب مع رغباته وقدراته ومواهبه.

وقد ألقى السيد الرئيس/ محمد حسني مبارك المؤتمر وألقى خطاباً شاملاً عرض فيه محددات التطوير التي أوجزها سيادته فيما يلي:

١. أن يحظى التطوير المنشود بتوافق عريض على أهدافه وآليات تحقيقها، وعلى السياسات والبرامج المطروحة والمراحل الزمنية لتطبيقها مع الالتزام بالشفافية في تقويم النتائج وتقدير الجدوى.

٢. أن يمثل هذا التطوير قيمة مضافة لخدمة الاقتصاد القومي وجهود التنمية.

٣. ضرورة توفير الضمانات الكافية لتحقيق تكافؤ الفرص وتخفيف العبء المادي والنفسي عن كاهل الأسر المصرية وطمأننة أولياء الأمور على مستقبل أبنائهم.

٤. ضرورة استعادة المدرسة دورها التربوي والتعليمي.

٥. الاهتمام بالعلوم والرياضيات واللغات الأجنبية وعلوم الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات وإفساح الطريق أمام الأنشطة الطلابية.

٦. تحقيق المرونة والتكامل بين التعليم الثانوي العام والفني والأزهرى.
٧. الارتقاء بجودة التعليم الفني بكل تخصصاته.
٨. تطوير المرحلة الثانوية وتخليصها مما يتعلق بها من أعباء نفسية ومادية على الأسر المصرية بسبب الامتحانات التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين.
٩. إيجاد معايير إضافية لقياس مستوى الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي بحيث لا يكون معيار المجموع في الثانوية العامة معياراً وحيداً، واستحداث آليات إضافية لقياس مهارات وقدرات الطلاب.
١٠. أن يكون المنطلق لتطوير نظام القبول بالتعليم العالي مرتبطاً برغبات الطلاب وقدراتهم ومتطلبات سوق العمل ومواكباً لإتاحة المزيد من فرص التعليم العالي المتطور لشبابنا.
١١. ضرورة تناول موضوع التمويل باعتباره قضية أساسية في الإصلاح والتطوير المنشود.

مبادئ ومركزات التطوير:

- وفي إطار هذه المحددات، تم الاتفاق على المبادئ والمركزات التالية:
 ضمان كفاءة وجودة خريجي المرحلة الثانوية بشقيها العام والفني، وما يتطلبه ذلك من توافق على تحديد المعارف والقدرات والمهارات المطلوبة من خريجي هذه المرحلة كمرحلة قائمة بذاتها، تؤهل للتقدم إلى التعليم العالي أو للانخراط في سوق العمل.
- ضمان التكامل والتناغم والتآزر بين منظومتَي التعليم الثانوي والتعليم العالي في ظل معايير من الجودة تحقق متطلبات سوق العمل ونحدث تنمية بشرية حقيقية في المجتمع المصري.

- دعم العلاقات المتبادلة بين التعليم الثانوي بشقيه العام والفني وبين التعليم العالي وسوق العمل، وإتاحة مسارات مرنة للانتقال عبر مراحل التعليم العام والتعليم العالي في إطار فلسفة التعليم المستمر، وذلك كله اعتماداً على تقارب المستوى المعرفي والقدرات والمهارات المكتسبة في كل من التعليم الفني والتعليم العام.
- التكامل في التخطيط الاستراتيجي في المنظومتين والتنسيق الزمني في التنفيذ والإصرار على التطوير المستمر مع التقييم ودراسة التأثير المباشر وغير المباشر على المجتمع والاقتصاد القومي والقدرة التنافسية لمنظومة التعليم ككل، على أساس توفير كل إمكانيات ومتطلبات التنفيذ لتحقيق الأهداف الاستراتيجية بكل الشفافية والضمائم المطلوبة لذلك. وإحداث نقلة نوعية في تطوير منظومة التعليم الثانوي للانتقال من ثقافة الحفظ والتلقين إلى ثقافة تدعم التفكير الناقد الإبداعي، وتركز على التعلم لتنمية ميوله وطاقاته الإنسانية، وإعداده لمواصلة التعلم ودخوله لسوق العمل وممارسته المواطنة المستنيرة.
- مواكبة التغيرات العالمية الحديثة في تكنولوجيا الاتصال وثورة المعرفة وما أحدثته هذه المتغيرات من تحولات تربوية في نظم التعليم الثانوي ومخرجات هذا التعليم لإعداد شباب قادر على التعامل بعقد جديد في عالم جديد، ويتطلب ذلك التركيز على مهارات الاتصال والتواصل باللغة العربية والتركيز على علوم المستقبل الجديدة والاهتمام بإكساب الطلاب مهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي والتعاون مع التكنولوجيا المتقدمة.

توصيات المؤتمر:

تمت الموافقة على مفهوم وأهداف وآليات تطوير للتعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي، وأوصى المؤتمر بما يلي:



١. النظر إلى المرحلة الثانوية باعتبارها منظومة تعليمية متكاملة، تُمكن خريجيها من الالتحاق بسوق العمل أو مواصلة التعليم العالي أو كليهما معاً، في إطار من التعلم مدى الحياة بما يؤهل للمواطنة المتميزة القادرة على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.
٢. تحديد مواصفات جديدة متميزة لخريجي التعليم الثانوي تتناسب مع متطلبات العصر وتمكن أبنائنا من التفكير الناقد والإبداعي وامتلاك القدرات العلمية والعملية المناظرة لزملائهم في الدول المتقدمة.
٣. تحقيق التكافؤ في المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية بين مسارات التعليم الثانوي المختلفة من خلال إقامة جذع مشترك من المناهج والأنشطة في الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية بنوعيتها، بما يضمن سهولة الانتقال من مسار إلى آخر.
٤. تحديث المناهج الدراسية بما يحقق المواصفات الجديدة لخريجي التعليم الثانوي ومتطلبات تنفيذ التعلم النشط والتقويم الشامل المستمر والمشاركة الإيجابية للطلاب.
٥. توحيد المسمى ليكون شهادة إتمام مرحلة التعليم الثانوي (العام والفني) ومدى صلاحيتها بعد أقصى خمس سنوات.
٦. تحديث مسارات التعليم الثانوي العام والفني بما يُمكن الطلاب من تعديل مسارهم في أي مرحلة من مراحل الدراسة، بما يمكن الخريجين من الدخول إلى سوق العمل والعودة إلى الدراسة.
٧. استحداث نظام الإرشاد والتوجيه للتربوي والأكاديمي في مرحلتَي التعليم العام والفني والتعليم العالي.
٨. تطبيق نظام التقويم الشامل في المرحلة الثانوية لكل أداءات الطالب وما يقوم به من أنشطة وما يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم عبر دراسته بهذه المرحلة بما يحقق فاعلية العملية التربوية داخل حجرة الدراسة وخارجها، ويدعم دور فعال

للمدرسة في بناء شخصية أبنائنا، ويعظم من دور المدرسة كمؤسسة تربية.

٩. اعتبار نجاح الطالب في التقويم الشامل في كل سنة دراسية شرطاً أساسياً لانتقاله للصف الأعلى في السنة التالية، واعتبار نجاحه في الصف الثالث شرطاً لدخول امتحان إتمام المرحلة الثانوية، مع عدم احتساب درجاته في المجموع، ومراعاة نسبة الحضور.

١٠. تعتبر المرحلة الثانوية بشقيها العام والفني مرحلة قائمة بذاتها، تنتهي بشهادة إتمام المرحلة الثانوية، وتؤهل للتقدم إلى التعليم العالي أو التدريب المهني المؤدى للحصول على رخصة لمزاولة المهنة والاندخاط في سوق العمل.

١١. تعتمد نتيجة إتمام شهادة المرحلة الثانوية على الامتحان الذي يعقد في الصف الثالث الثانوي.

١٢. اعتماد القبول في التعليم العالي على معيارين هما:

أ- نتيجة شهادة إتمام المرحلة الثانوية كأحد معايير القبول وليست المعيار الوحيد.

ب- اختبارات قياس قدرات ومهارات وميول الطلاب العامة والنوعية.

١٣. يتم تنسيق القبول بين مؤسسات التعليم العالي من خلال مكتب التنسيق لتحقيق رغبات المتقدمين للتعليم العالي وفقاً للمجموع الإجمالي الذي يتمثل في نسبة مئوية من نتيجة إتمام مرحلة التعليم الثانوي، يضاف إليها نسبة مئوية من نتيجة الاختبارات القطاعية للقدرات التي تتم بالحاسب الآلي وباستخدام بنوك الأسئلة بما يضمن العدالة والشفافية وتكافؤ الفرص. مع إتاحة الفرصة للطلاب للتقدم لاختبار القدرات أكثر من مرة.

١٤. تعقد اختبارات القدرات في دورتين كل عام "الدورة الصيفية" في (يوليو ، أغسطس) و"الدورة الشتوية" في (يناير ، فبراير)، وتوضع بصورة متجددة في إطار زمني



يسمح للطالب بالتقدم لأكثر من اختبار قطاعي في الدورة للوحدة خلال مدة صلاحية شهادة إتمام المرحلة الثانوية.

١٥. النظر في حساب الخبرات العملية المكتسبة في سوق العمل للحاصلين على شهادة إتمام المرحلة الثانوية عند التقدم مرة أخرى للالتحاق بالمسار التعليمي وفقاً لقواعد النظام القومي للمؤهلات والمهن.

١٦. هيكلية وتطوير البرامج الأكاديمية والممارسات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي؛ لتواكب مقومات الإتاحة والجودة في مخبرات التعليم العالي وتعدد الممارسات والقدرة على إحداث التغيير والتطوير المطلوب.

١٧. مواصلة الجهود للتوصل إلى إطار عام للنظام القومي للمؤهلات والمهن للارتفاع بمستويات التعليم المختلفة، وتأكيد المرونة المطلوبة بين مستويات وممارسات التعليم، وبينها وبين مستويات العمل وهيكله الوظيفي والمهني.

متطلبات وآليات تنفيذ توصيات المؤتمر:

- ولضمان تفعيل توصيات المؤتمر وتنفيذها في الإطار الزمني المحدد لتطبيقها لإحداث التطوير المنشود، أوصى المؤتمر بما يلي:-
- اتخاذ الإجراءات التنظيمية والتشريعية لإقرار التوصيات والبرامج والمشروعات المصاحبة للتطوير.
- التسويق المجتمعي لسياسات التطوير، ومجالات التنفيذ ونتائجها لإحداث توافق مجتمعي تجاه التطوير المنشود
- حشد الجهود الحكومية والمجتمعية لتوفير الموارد المالية اللازمة لتنفيذ مراحل تطوير الثانوية العامة وسياسات القبول بالتعليم العالي.

- تشكيل لجنة دائمة لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالجامعات من الوزارتين، ويتم اختيار أعضائها من أساتذة الجامعات والخبراء من وزارة التربية والتعليم المشهود لهم بالخبرة التربوية العالية والكفاءة والنزاهة والعطاء لخدمة الوطن، تكون مهمتها إعداد الخطط والمشروعات اللازمة لإحداث التطوير، ومتابعة تنفيذ هذه المشروعات، وأداء أليات التطوير، على أن ترفع تقريرها لوزير التعليم العالي والتربية والتعليم.
- إعداد خطط قصيرة الأجل (للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩) وأخرى متوسطة الأجل (للعامين الدراسيين ٢٠٠٨/٢٠١٠)، وثالثة طويلة الأجل خمس سنوات (٢٠١٣/٢٠٠٨) تعمل على جميع المحاور في آن واحد حتى تحدث التطوير المنشود. ويعلن عن هذه الخطط في أجهزة الإعلام المختلفة حتى تتسم بالشفافية والمصادقية وتحظى بالتوافق المطلوب أمام الرأي العام.
- يراعى في الخطط المناقشة إعطاء الأولوية لمشروعات التطوير التي تمس الطلاب في الفصول والمدرجات بحيث تحوز رضا الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع؛ حتى تستعيد المؤسسات التربوية دورها في المجتمع وتحدث المشاركة المجتمعية.
- ترجمة الخطط السابقة إلى منظومة من المشروعات المتكاملة والمتناغمة، بحيث تؤازر بعضها البعض، وتؤدي إلى إحداث التغيير المطلوب في الإطار الزمني المحدد لها.
- تكليف فرق عمل من الوزارتين تكون مهمتها إدارة التغيير من حيث متابعة تنفيذ الخطط والمشروعات والتنسيق فيما بينها على أن ترفع تقرير ربع سنوي عن تقدم الأداء في هذه المشروعات منفردة ومجموعة إلى اللجنة الدائمة للتطوير.



عرض كتب

دليل تدريب القيادات التعليمية

إعداد المركز العربي للتعليم والتنمية

عرفن

أ. معطى عبد الحادق



دليل التدريب للقيادات التعليمية*

عرض: أ. مصطفى عبد الصادق

أعد المركز العربي للتعليم والتنمية دليلاً تدريبياً للقيادات التعليمية، بتكليف من المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، وذلك لتسترشد به وزارت التعليم في دول الخليج العربية، في مجالات تدريب القيادات التربوية.

وقد اشتمل الدليل على مقدمة وخمسة فصول:

وتعرضت المقدمة إلى مدى الحاجة إلى هذا الدليل، والأهداف التي يسعى إليها، وخطوات إعدادة.

وجاء الفصل الأول تحت عنوان "منظومة تدريب القيادات التعليمية واحتياجاتهم التدريبية"، وفي هذا الفصل تعرض لمفهوم التدريب وبين العلاقة الوثيقة بين التدريب والتعليم والتنمية الإدارية، رغم اختلافهما عنه، وبين أن المفاهيم الثلاثة تكون سلسلة من أربع حلقات فالتدريب لدخول العمل يبدأ متى تنتهي عملية التعليم الرسمية، وأن التدريب الوظيفي أثناء الخدمة يبدأ متى ينتهي للتدريب لدخول العمل، وأن التنمية الإدارية هي تنويع للعمل التدريبي وتبدأ متى انتهى التدريب الوظيفي.

* المركز العربي للتدريب التربوي والمركز العربي للتعليم والتنمية: دليل التدريب للقيادات التعليمية، الدوحة (المركز العربي للتدريب التربوي، ٢٠٠٧).

كما عرض لمنظومة التدريب، ووضح ما يتصل بها من مسدلات، وعملات ومخرجات ونواتج.

وأخيراً عرض في هذا الفصل إلى الاحتياجات التدريبية، ومناهج تحديدها، وطرقها المختلفة، والتي تختلف باختلاف الموقع التنظيمي للفرد بالمؤسسة. وختم الفصل الأول ببيان أن الارتباط والتكامل بين مفهومى المسار الوظيفي والمسار التدريبي هو أساس تحديد الاحتياجات التدريبية.

أما الفصل الثانى فكان تحت عنوان "القيادات التعليمية: أدوارها ومعايير انتقائها وأسس توصيفها"

وقد عرض هذا الفصل للتوصيف الوظيفي وشروط الترقى للقيادات التربوية الخليجية في عدد من دول الخليج "دولة قطر، مملكة البحرين، سلطنة عمان، الجمهورية اليمنية".

وتبين وجود تشابه إلى حد كبير في مجمل التوصيف الوظيفي لهذه القيادات وأرجع ذلك لكون العمل الإداري في المنظومة التعليمية يكاد يكون متشابهاً، كما أوضح أن الوصف الوظيفي يمكن أن يأخذ التسلسل التالي بالنسبة للقيادات التعليمية الخليجية.

- ١- وظائف الإدارة العليا.
- ٢- وظائف الإدارة الوسطى والإشرافية.
- ٣- وظائف الإدارة المدرسية والتربوية (أى الوظائف التنفيذية).

أما الفصل الثالث والرابع فكان دراسة ميدانية لتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات التعليمية في دول الخليج وتبين من نتائج الدراسة حاجة القيادات التعليمية في دول الخليج

إلى مجموعة واسعة من البرامج التدريبية، بعضها يمثل أساساً متيناً لمجالاتها التعليمية والتربوية والبيداغوجية، وبعضها يمثل دعماً لمهاراتها الإدارية والبحثية، وشق ثالث يمثل مجموعة البرامج التطويرية والمستقبلية المتصلة بالاتجاهات الحديثة في العمل القيادي ككل. وقد تم إعداد جداول بالبرامج والدورات اللازمة لتلبية الاحتياجات التدريبية اللازمة للقيادات التعليمية الخليجية خلال السنوات الخمس التالية.

أما الفصل الخامس والأخير فقد تم فيه تخطيط برامج المسار التدريبي المقترح للقيادات التعليمية، وقد تم تقسيم البرامج إلى ثلاثة مجموعات:

- أولاً: مستوى البرامج التطويرية.
- ثانياً: مستوى البرامج الأساسية.
- ثالثاً: مستوى البرامج الداعمة.

ولقد تم عرض متضمنات هذه البرامج التي بلغ عددها اثنين وأربعين برنامجاً وفقاً لما يلي:

- اسم البرنامج..
- الفترة الزمنية.
- أهداف البرنامج.
- الفئة المستهدفة.
- محتويات البرنامج.

Warschauer, M. (1996b). Motivational aspects of using computers for writing and communication (online). Second Language Teaching and Curriculum Center.

Wenglinsky, H (1998) *Does it compute? The relationship between educational technology and student achievement in mathematics*. [Online] Available <http://www.ets.org/research/pic/technolog.html>.

Wilson, B. (1990). The preparedness of teacher trainees for computer utilization: The Australian and British experiences. *The journal of Education for Teaching*, vol. 16, No. 2.

Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. & Byers, J (2002) Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104, 3, 482-515.

- Sharma, Subhash. (1996). *Applied multivariate techniques*, New York: Wiley.
- Sivan-Kachala, J (1998) *Report on the effectiveness of technology in schools, 1990-1997*. Washington, DC: Software Publisher's Association.
- Smerdon, B., Cronen, S., Lanahan, L., Anderson, J., Iannotti, N., and Angeles, J. (2000). *Teachers' tools for the 21 st century: A report on teachers' use of technology*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Smith, B.N. and Necessary, J.R. (1996). Assessing the computer literacy of undergraduate college students. *Education*, 117 (2), 188-193.
- Summers, M. (1988). New primary trainees and computer: Where are they starting from? *Journal of Education for Teaching*, vol. 14, no. 2, pp. 183-191.
- Summers, J (1990-1991) Effect of interactivity upon student achievement, completion intervals and affective perceptions. *Journal of educational technology systems*, 19, 1, 53-57.
- U.S. Department of Education's National Technology Plan (1996) available on <http://www.ed.gov/Technology/elearning/plan/>.
- Vannatta, R (2000) Evaluation to planning: technology integration in a school of education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8, 3, 231-246
- Warschauer, M. (1996a). Comparing face to face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*. 13 (2). 7-26.

Oderkirk, J. (1996). Computer literacy – a growing requirement. *Education Quarterly Review*, 3, 9 – 29.

Pask-McCartney, C (1989) *A discussion about motivation. Proceedings of selected research presentations at the annual convention of the AECT* (ERIC Document Reproduction No. ED 308816). Available on: <http://ericae.net/edo/ED308816.htm>.

Petrauskas, R. (1998). *Way of Lithuanian school towards computer literacy*. Kaunas: Technology University Press.

Porter, T. (1997). *Level of Use of the Internet by the OHIO State University Extension educators*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio (U.S.A).

Roblyer, M. D and Edwards, J (2000) *Integrating educational technology into teaching* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Šaparnienė, D. (2002). *Students' Computer Literacy: Educational and Psychosocial Context of Society with Limited Resources*. Ph. D. thesis, Šiauliai (in Lithuanian).

Saparniene, D., Merkys, G., Saparnis, G. (2002). Students' Computer Literacy and Social Environment in the Context of the Society with Limited Resources. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media. In J. Mikk, V. Meisalo, H. Kukemelk, M. Horsley (2002). (Eds.). *Learning and Educational Media*, 3, 126 – 136.

- McMillan, S. (1996). Literacy and computer literacy: definitions and comparisons. *Computers and Education*, 27.
- Moody, J., B. Stewart, & C. Bolt-Lee. (2002). "Showing the skilled business graduate: Expanding the toolkit". *Business Communications Quarterly*, Vol. 65, No. 1, pp. 21-36.
- Mubireek, S. (2001). Level of Adaptation of the Internet by ESL Teachers at the OHIO State University. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio (U.S.A).
- Mitra, A. (1998). Categories of computer use and their relationship with attitudes toward computers. *Journal of Research on Computing in Education*, 30(3), 281 - 295.
- Mukti, A. (2000). Computer Technology In Malaysia: Teachers' Background Characteristics, Attitudes And Concerns, *EJISDC* 3, 8, 1-13
- Mumtaz, S (2000) *Using ICT in schools: a review of the literature on learning, teaching and software evaluation*. University of Warwick: The Centre for New Technologies Research in Education.
- Nickell, G. S., & Pinto, J. N..(1986). The computer attitude scale. *Computers in Human Behavior*, 2, 301-306.

Knezek, G., Christensen, R., and Rice, D. (1996). Changes in teacher attitudes during information technology training. *Technology and Teacher Education Annual*, 6, 763766.

Kulik, J. A (1994) Meta-analytic Studies of Findings on Computer-based Instruction. In Baker, E. L. & O'Neil, H. F (1994) (eds.) *Technology Assessment in Education and Training* (pp.9-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lam, Y. (2000). Technophilia v. technophobia: A preliminary look at why second language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 56, 389420.

Langone, C., Wissick, C., Langone, J., and Ross, G. ('998). A study of graduates of a technology teacher preparation program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 6(4), 283302.

Loveless, T (1996) Why aren't computers used more in schools? *Educational Policy*, 10, 4, 448-467.

Marcinkiewicz, H. R (1994) Factors influencing computer use in the classroom. *Journal of research on computing in education*, 26, 2, 221-237.

McDonald, D. (2004). Computer literacy skills for computer information systems majors: A case study. *Journal of Information Systems Education*, 15, 19-34.

McKinsey and Company (1997) *The future of information technology in UK schools*. (The McKinsey Report), London: McKinsey and Company.

Geissler, J. and Horridge, P. (1993). University students' computer knowledge and Commitment to learning. *Journal of research on computing and education*. Vol. 25, 3, 347-365.

Grau, I. (1996). Teacher development in technology instruction. Does computer coursework transfer into actual teaching practice? Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, Texas (U.S.A). (ERIC Document Reproduction Service No. ED394949).

Guha, S (2003) *Are we all technically prepared? Teachers' perspective on the causes of comfort or discomfort in using computers at elementary grade teaching*. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 317-349. Available: <http://dl.aace.org/12658>

Hayden, M. (1999). What is computer literacy? *Bulletin of Science, Technology and Society*, 119, 220 – 233.

Johnson, D., Cox, M and Watson, D (1994) Evaluating the impact of IT on pupils' achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 10, 3, 138-156

Johnson, D and Eisenberg, M.(1991). Computer literacy and information literacy. A natural combination. *Emergency Librarian*, 23(5), 12 – 16. Hayden, M 1999 What is computer literacy? *Bulletin of Science, Technology and Society*, 119, 220 – 233.

Comber, C., Colley, A., Hargreaves, D.J., and Dorn, L. (1997). The effects of age gender and computer experience upon computer attitudes. *Educational Research*, 39, 123-133.

Conlon, T. and Simpson, M. (2003) Silicon Valley versus Silicon Glen: the impact of

computers upon teaching and learning: a comparative study. *British Journal of Educational Technology*, 34, 2, 137-150.

Cooper, T. J., Norton, S., and McRobbie, C. J (2000) Exploring secondary mathematics teachers' reasons for not using computers in their teaching: Five case studies. *Journal of Research on Computing in Education*, 33, 1, 87-109.

Costello, R. (1997). "The Leadership Role in Making the Technology Connection The Journal (Technological Horizons in Education), (November), 58-61.

Davis, J.N. and LymanHager, M. (1997). Computers and L2 reading: Student performance, student attitudes. *Foreign Language Annals*, 30, 587-2

Dickerson, C. (2004). Why can't Johnny compute? *InfoWorld*, 26(41), 24.

Galloway, J.P. (1997). How teachers use and learn to use computers. *Technology and Teacher Education Annual*, 857-859.

References

- Ager, R (1998) Information and communications technology in primary schools: children or computers in control? London: David Fulton Publishers.
- Anderson, M.J.W. (1987). Gender differences in computer attitudes, interests, and usage at an elite high school. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia (U.S.A).
- Bataineh, R. and Baniabdelrahman, A. (2006) Jordanian EFL students perceptions of their computer literacy, *International Journal of education and development using ICT*, Vol, 2, No, 2, pp. 35-50.
- Barnett, H. (2000) Assessing the effects of technology in a standards-driven world. *Learning and Leading with Technology*, 27, 7, 28-32.
- Bitner, N. & Bitner, J (2002) Integrating technology into the classroom: eight keys to success. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 1, 95-100.
- Brett, P. (1996). Using multimedia: An investigation of learners' attitudes. *Computer Assisted Language Learning*, 98, 191212.
- Burniske, R. (2001). "Avaricious and Envious: Confessions of a Computer-Literate Educator." *Phi Delta Kappan*, (March), 524-527.

computer software be required of all incoming students. This recommendation concurs with other researchers (Moody, Stewart, and Bolt-Lee, 2002) that found that computer literacy is a necessary skill set for graduates as noted in their study. Likewise, McDonald (2004) concluded that “institutions of higher education as well as organizations must provide relevant, structured computer software instruction for students and employees.” Dickerson (2004) further notes that in a business world where computers have become essential tools, basic computer literacy should evolve into a more general human resources concern, both in hiring new employees and training existing ones. Thus, the implication for institutions of higher education, and in particular Schools of Education, is that the business world expects graduating students to be computer literate. To accomplish this, Schools of Education must provide instruction in both Information Systems (concepts) and Information Technology (software applications).

skills and student demographic factors such as Gender and Academic year.

For further study, it is important to determine how ICT skills can be enhanced to address the needs and concerns of these different groups of users. One potential solution is to require students to access on a weekly basis through compulsory structured assessments at each module. Another possibility is to enhance the presentation of course materials through improving the degree of interactivity and by introducing more visually appealing materials as well as other aesthetic elements. Aspects of improved human-computer interaction can also be incorporated to improve students' online experiences.

Therefore, it is recommended that Computer Literacy course instruction is both necessary and effective for Educational colleges' students. Likewise, such instruction provides the desired effect of providing meaningful knowledge in information technology concepts and skills. Based on the results of the current study, students in the Basic College of Education should be required to complete an introductory course in Information Systems and Technology. Moreover, it is recommended that a full semester course in Information Technology that includes both computer concepts and

USECOMM		1 st year	2.3270	1.17248	0.237	NS
		2 nd year	2.4629	1.18068		
		3 rd year	2.5867	1.19333		
		4 th year	2.3058	1.19928		

Conclusion

This study, though simplistic and exploratory in nature, has provided some useful insights regarding the students' perceptions of Computer Literacy at Basic Educational Colleges. Results provide a better understanding of where students' teachers at the Educational Colleges stand in terms of Computer skills. This information has been shared with all students with varied subject and different academic year, which focused on their hardware and software skills. Analysis showed 4 variable factors were surrogated namely; Basic use of hardware, Use of software, Advanced use of hardware, and Use of communication tools. The findings reveal that students possessing proficient to fairly proficient skills in the use of software, advanced hardware, and communication tools, while Basic hardware skills were illustrated to be little proficient to not proficient. Also, it has addressed the relationship between students' perception of the IC I

student perceptions of the 4 factors (BASICHARD, ADVANHARD, SESOFT, USECOMM). The results are presented in Table (4) below

Table (4)

The effect of Academic Year on students' perceptions of their
Computer Literacy

Research Factors	Demographic Characteristics		Sample Averages	Sample Standard Deviations	P-value	Significance
BASICHARD	Academic year	1 st year	3.0107	0.94939	0.397	NS
		2 nd year	3.0968	0.86636		
		3 rd year	2.9729	0.92038		
		4 th year	2.6938	1.06559		
ADVANHARD		1 st year	2.0766	0.99614	0.719	NS
		2 nd year	2.1469	0.95243		
		3 rd year	2.1799	0.99311		
		4 th year	2.0165	1.00334		
USESOF		1 st year	2.1812	0.86655	0.772	NS
		2 nd year	2.1999	0.84594		
		3 rd year	2.1455	0.87726		
		4 th year	2.0806	0.99336		

attributed to the fact that computer utilize is more prevalent among more female than male.

Table (3)

The effect of Gender on students' perceptions of their Computer Literacy

Research Factors	Demographic Characteristics		Sample Averages	Sample Standard Deviations	P-value	Significance
BASICHARD	Gender	Male	3.1354	0.301	0.351	NS
		Female	2.9725	0.94925		
ADVANHARD		Male	2.475	0.998	*0.002	S
		Female	2.057	0.9632		
USESOFIT		Male	2.1344	0.501	0.961	NS
		Female	2.1740	0.8924		
USECOMM		Male	2.9439	1.0765	*0.000	S

* Means significant at 5% level.

To answer the second section, which is concerned with whether or not there are any significant differences of the respondents' perception of the 4 factors and their year of study? As shown in table (4), findings do not reveal any significant effect of year of study on

Effect of Demographic Characteristics on Knowledge Determinants

Next, we have tested the 4 determinants, namely basic use of hardware, use of software, advanced use of hardware, and the use of communication tools. Kolmogorov-Smirnov test for normality was employed to justify the assumption of normality. The normality test revealed that all factors are not normally distributed, ($P\text{-value} = 0.000 < 0.05$). Therefore, in the next subsection, non-parametric tests of hypotheses will be employed to check whether significant differences exist between demographics in their attitudes to each of these determinants.

The findings in Table (3) reveal that there is no significant effect of gender on the respondents' perceptions of their BASICARD and USESOFT skills. However, the results show a significant difference between the mean scores of the variable of gender in favor of female students in ADVANHARD and USECOMM factors. Although this result contradicts with a number of previous researches (Nickell and Pinto, 1986; Anderson, 1987; Geissier and Horidge, 1993; Smith and Necessary, 1996; Comber et al, 1997), it may be

The amount of explained variation by all 4 factors counts for 70.823% of total variation. This explained variation is accepted by statistical standards (Sharma and Subhash, 1996). As shown in Table (2) the first factor illuminate "Basic of hardware" skills explains 26.449% of the total variation and is considered the most important factor, which include use word processing software, printer, and navigating the Internet. The second factor reveals "Software skills" explain 15.466% of the total variation. It includes use presentation software, paint program, search database system, download and install, and creates a Web Page. The third factor clarifies "Advanced of hardware skills" and explains 15.475% of the total variation, which constitute the ability to use a CD-ROM, CD-ROM-RW, scanner, and troubleshoot a malfunctioning computer. The fourth and the last factor clarify "Communication skills" explains 13.430% of the total variation. This factor includes using, sending, and receiving mail services. Details regarding each factor items, the factor loading, the explained variables, and reliability are presented in Table (2). However, next section will be devoted to answer an emergent question. Do respondents perceive these 4 factors the same regardless their demographical characteristics differences?

information			
Print selected information form a database	.535		
Downloading and installing Acroba-Reader	.709		
Download and install windows updates	.663		
Create a Web Page	.770		
Advanced use of Hardware		15.475	89.9%
Use a CD-ROM	.760		
Use a CD-ROM-RW	.771		
Troubleshoot a malfunctioning computer	.511		
Use a scanner to import graphics	.615		
Use images from a camcorder or digital camera in computer applications	.592		
Use of Communication Tools		13.430	93.7%
Run e-mail	.786		
Use of electronic mail services-sending and receiving	.817		
Sending and receiving attached files in electronic mail messages	.785		
Creating folders to organize mail and moving messages into these folders	.567		
Total		70.823	97.4%

Install a program on a hard disk	.613		
Access information on a hard disk	.604		
Open and use more than one file simultaneously	.629		
Copy files	.776		
Delete files	.811		
Use a word processing software to create tables and figures	.717		
Using the printer	.779		
Navigating the Internet using a web browser	.677		
Using Internet for registration	.685		
Using search tools such as yahoo, google or lycos	.732		
Saving, organizing and retrieving favourite URLs	.536		
Download PDF, and other types of data files	.538		
Use of Software		15.466	89.1%
Use presentation software (PowerPoint) to create a lesson or a lecture	.557		
Use paint program to create and edit drawings	.554		
Search a database system for specific	.510		

pattern that may exist between variables, and reducing the number of the original variables as well to less number of surrogated latent variables. The objectives of factor analysis are to use the calculated correlation matrix to identify the smallest number of common factors that best explain or account for the correlation among the indicators. Also, identify the most plausible factor solution via factor rotations. In addition, estimate the pattern and structure loadings, communalities, and the unique variance of the indicators. Moreover provide an interpretation for common factors (Sharma and Subhash, 1996). From table (1), the analysis showed that the 31 research items were reduced to only 4 latent factors. These, 4 surrogated latent variables factors were given names depending on the underlying concepts that each one is explained.

Table (2) Factor Loading

Construct	Factor Loading	Variance Explained	Reliability
Basic Use of Hardware		26.449	95.8%
Use a word processor to create and print a document	.776		
Format a floppy disk	.573		

23	Creating folder to organize mail and moving messages into these folders	29.7	17.8	18.1	34.4
24	Navigating the Internet using a web browser	60.7	14.8	11.1	13.3
25	Using Internet for registration	54.3	23.7	9.6	12.3
26	Downloading and installing Acrobat Reader	12.1	19.7	24.4	43.8
27	Using search tools such as yahoo, google or lycos	58.5	16.8	7.9	16.8
28	Saving, organizing and retrieving favourite URLs	42	20.1	14.1	23.1
29	Download PDF, and other types of data files	43.1	14.8	14.8	27.3
30	Download and install windows updates	22.7	14.8	17.8	44.7
31	Create a Web Page	13.8	12.1	13.1	61.1

Exploratory Factor Analysis Approach

Factor analysis which is a data reduction technique was employed to reduce redundancy in data and reveal the underlying

	to create tables and figures				
12	Use graphics software (Excel)	18.1	21.3	24.8	35.9
13	Use presentation software (PowerPoint) to create a lesson or a lecture	21.9	18.5	15.2	44.4
14	Use paint program to create and edit drawings	24.3	22.5	25.2	28.0
15	Use a scanner to import graphics	20.3	15.0	21.5	43.3
16	Use images from a camcorder or digital camera in computer applications	17.5	15.0	18.0	49.5
17	Using the printer	53.1	21.6	11.8	13.5
18	Search a database system for specific information	29.2	25.2	18.6	27.0
19	Print selected information from a database	22.9	19.6	20.4	37.2
20	Run e-mail	33.2	14.5	11.8	40.5
21	Use of electronic mail services- sending and receiving	36.9	15.5	14.3	33.3
22	Sending and receiving attached files in electronic mail messages	30.5	15.2	16.7	37.6

Table (1)

Number and percentage of students' responses concerning their
Computer Literacy

No	Items	Not Proficient	Little Proficient	Fairly Proficient	Proficient
		%	%	%	%
1	Use a word processor to create and print a document	45.6	31.1	12.0	11.3
2	Format a floppy disk	35.1	27.9	14.6	22.5
3	Install a program on a hard disk	36.5	23.6	13.8	26.1
4	Access information on a hard disk	38.2	25.9	10.3	25.6
5	Use a CD-ROM	23.4	21.7	15.3	40.6
6	Use a CD-ROM-RW	14.9	11.7	14.7	50.7
7	Troubleshoot a malfunctioning computer	13.2	23.9	28.7	34.2
8	Open and use more than one file simultaneously	36.8	24.0	17.0	22.3
9	Copy files	49.8	22.7	13.5	14.0
10	Delete files	53.3	22.7	12.6	11.4
11	Use a word processing software	38.7	24.8	16.1	20.3

hard disk (64.1%), using more than one file simultaneously (60.8%), coping files (72.5%), deleting files (76.0%), using word processing software to create tables and figures (63.5%), using the printer (74.7%), searching database system (54.4%), using electronic mail services-sending and receiving (52.4%), navigating the Internet (75.5%), using Internet for registration (79.0%), using searching tools (75.3%), saving, organizing and retrieving favourite URLs (62.3%), downloading PDF and others typed of data files (75.9%).

The findings reveal that the students are proficient to fairly proficient in Advanced use of hardware, as well as in the use of software skills. However, even though the fact that students basic purposes for using computer are oftentimes limited to word processing and Internet, students perceived their Basic use of hardware to be little proficient to not proficient. While other skills which attributed to the use of communication tools, an average of 52.3 % students perceived run an e-mail to be proficient to fairly proficient. 54.3 % perceived use electronic services to be proficient to fairly proficient. and 52.5 % perceived creating folder to organize mail to be proficient to fairly proficient. Table 2 below presents the frequencies and percentages of the respondents' answers.

Statistical Summary Measures

That Table presents the numbers and percentages of the 31 questionnaire items pertaining to the first research question which addresses the level of the students' computer literacy.

Table (1) shows that 55.9 % of the respondents report being either fairly proficient or proficient in using CD ROM. Similarly, 55.4 % of the respondents report being fairly proficient or proficient in using CD ROM-RW, 62.9 % in Troubleshoot a malfunctioning computer, 59.6 % in using presentation software (PowerPoint), 53.2 % in using paint program, 64.8 % in using a scanner, 67.5 % in using images from a camcorder or digital camera in computer applications, 57.6 % in printing information from a database, 52.3 % in running e-mail, 54.3 % in sending and receiving attached files, 52.5 % in creating folder, 67.2 % in downloading and installing Acrobat Reader, 62.5 % in downloading and installing window, and 74.2 % in creating web page. On the other hand, 76.6 % of the respondents reported being a little or not proficient in using using a word processor, while various percentages of these respondents perceived themselves as being a little or not proficient in formatting a floppy disk (63.0%), installing programs on hard disk (64.1%), accessing information on a

teachers whose comments were used to modify the questionnaire. The reliability of the questionnaire was established by piloting the study using test-retest on twenty students who were excluded from the sample with a twenty day interval between the two administrations of the questionnaire. Three hundred ninety-seven students who were currently completed a questionnaire. Students were asked to identify their skill level in various types of software and their exposure to computer concepts and issues.

The questionnaire in its final form consisted of 31 research items which covered the students' perceptions of their computer literacy and, six demographic questions (see the Appendix).

After establishing the validity and reliability of the questionnaire, a cover letter was written to the participants explaining the purposes of the study and assuring them of the confidentiality and anonymity of their responses. The questionnaire was distributed hand-to-hand to the participants. Of the 600 copies distributed, 408 copies were returned to the researchers, yielding a response rate of 68%.

68%, from a total of 600 of students. The information in the following tables describes and presents the characteristics of the individual respondents involved in this study.

Gender	Frequency	%
Male	64	15.7
Female	344	84.3
Total	408	100

Table shows that 15.7 % of the sample was male, and 84.3 % female.

These numbers show overwhelmingly that the students of education is enjoyed more by females. It comes as no surprise in the field of teaching, female greatly outweighs the number of male workers in these areas. According to the sex ratios at the College of Basic Education over the period 2006-2007 were 6483 for females and, 1620 for males.

Based on their collective experience and a thorough review of the literature. The research instrument and procedures were laid down, hence, the questionnaire was designed along the lines of Porter (1997) and Mubireek (2001). The validity of the questionnaire was established by a jury of three professors and, two English language

for word processing, spreadsheets, drills, and, to some extent, Internet research and problem-solving.

Regarding gender, the majority of the research on the effect of gender on computer user's attitudes and literacy suggests that male users have more positive attitudes towards computers (Anderson, 1987; Nickell and Pinto, 1986; Comber et al, 1997) and a higher perceived computer knowledge than their female counterparts (Geissler and Horigde, 1993; Smith and Necessary, 1996). In regard to age, Anderson (1987) reported a significant relationship between the age of college students and computer attitudes. Also, a curious result (Baniabdelrahman, 2006) was attributed to the fact that computer use is more prevalent among advanced students than those in their early years of study.

Sample and Instrumentation

The population of the study consisted of all the students at all Departments of Colleges of Basic Education in the second semester of the academic year 2006/2007. The survey questionnaires were distributed to 600 students' teachers in the Colleges of Basic Education in the State of Kuwait. The final usable response rate was

found that although teachers do learn new skills as a result of instruction, they do not necessarily use those skills in their daily practice. Galloway (1997) found that most of his respondents reported using word processing most, while few reported using telecommunications, hypermedia, databases, or spreadsheets. Along the same lines, Smerdon et al (2000) reported that teachers use technology most frequently to prepare or supplement instruction rather than for purposes of instructional delivery.

Despite these findings, research suggests a correlation between changes in pre-service teachers' perceptions and classroom technology use. Pre-service teachers' confidence in computer use has been found to improve through formal teacher education coursework (Knezek et al, 1996) as do their attitudes towards computers (Lam, 2000). Grau (1996) reports that after a one-semester technology course, while a small percentage (22%) of the pre-service teachers equally perceived their computer skills as being above average or below average, 75% of these teachers reported using computers in their first year of teaching (mainly word processors and grade books). Smerdon et al (2000) also found that even more experienced teachers use the computer mainly

identified by a number of researchers as the most important factor in successful integration (Loveless, 1996; Bitner and Bitner, 2002; Vannatta, 2000; Zhao et al., 2002; Conlon and Simpson, 2003; Guha, 2003). The individual's willingness to adapt to change, his/her comfort and skill level, as well as the ability to deal with the issues of time management were the most common indicators.

It was the skill and attitude of the teacher that determined the effectiveness of technology integration into the curriculum (Bitner and Bitner, 2002). Once teachers developed skills, they could begin to find ways to integrate technology into their curriculum and demonstrate its use to others. If learning was the impetus that drove the use of technology in the school, teachers and students could be partners in the learning process, altering traditional paradigms of the teacher providing wisdom and the student absorbing knowledge. Motivation to endure the frustration and turmoil of the process of change needed to be intrinsic (Marcinkiewicz, 1994).

Some research has found that most teachers do not learn to use computers through coursework which seems to have little or no effect on pre-service teachers' beliefs about their abilities or use of what they have learned in their actual teaching practice. Langone et al (1998)

subject areas. Furthermore, Cooper et al. (2000) noted that educational gains may be greater by achieving higher scores for students who are visual learners, average, disabled, shy about classroom participation, or second language learners.

The use of computers has many other potential benefits. It can generate motivation, foster creativity, facilitate self-analysis, and allow for multiple intelligences (Roblyer and Edwards, 2000). These possibilities have significant implications. Motivating students has become more important as correlations are shown between dropping out and undesirable outcomes (Roblyer and Edwards, 2000). The visual and interactive features of many technological resources help focus students' attention and keep them interested in the learning task (Pask-McCartney, 1989; Summers, 1990-1991). Additionally, when researching a topic on the Internet, students can make spontaneous discoveries of related information drawn from more than one subject (Cooper et al., 2000).

In reviewing the literature that investigated the barriers to successful computer implementation in schools, common themes emerged. These themes can be categorised within three realms: the teacher's, the physical and the social. The role of the teacher was

According to Johnson et al. (1994), using computer makes education more effective by introducing more than merely new ways of managing and conducting the learning and teaching process; it also brings new ways of thinking about education. These views about the role of ICT in education are reflected in the rationales which educational authorities adopt in introducing ICT into their education systems.

A study conducted by the U.S Department of Education (1996) demonstrates that there is an impact of using ICT on increased student achievement. Researchers studied nine technology-rich schools, and concluded that the use of technology resulted in educational gains for all students. Kulik (1994) also contributed to this area of research. He aggregated the findings of 500 studies, and found that students who used computers scored higher than non-users, and that they learned more in less time. Wenglinsky (1998), also, assessed the effects of simulation and higher order thinking skills on a national sample of over 6000 students, and found that those who used computers and technology gained high level scores in maths. Moreover, Sivin-Kachala (1998) reviewed 219 studies about technology use, and found that technology showed positive effects on achievement in all major

literacy to determine the kind of training pre-service teachers may need to cope with the country's new trend towards information technology. In addition, an understanding of previously-acquired computer knowledge and skills enables curriculum designers to develop courses adapted to needs of learners. In order to achieve the objectives of the study, the following research questions are addressed:

- How do students teachers perceive their level of computer literacy ?
- can we classify computer literacy into coherent groups of different causes from users stand point ?
- Moreover, Are there significant differences in the students' use of computer which can be attributed to the variables of gender and academic year ?

Literature Review

Despite the fact that the use of ICT in the educational setting is still a relatively young field, previous research suggests that it has advantages over traditional teaching methods (Ager, 1998; Mumtaz, 2000).

(Knezek et al, 1996) as do their attitudes towards computers (Lam, 2000).

Although at an international level research examines students' attitudes and beliefs towards computer use (Brett, 1996; Davis and LymanHager, 1997; Warschauer, 1996a and 1996b), very little research has been published about students' perceptions of their computer literacy, especially in third world countries.

In light of the several current computer-related educational reforms in Kuwaiti educational setting, the results of the present study are expected to provide valuable information to bridge the gap in the literature about computer use in the third world countries, represented here by the state of Kuwait. The present research is also hoped to establish grounds for further research in this area.

As in the developed countries like the United States and United Kingdom, the Kuwaiti universities and colleges have been challenged to develop computer literacy content as students make the transition from high school to the workplace. Since the literature seems to support the notion that teachers need to be computer literate, this study aims to investigate students teachers' perceptions of their computer

2002). Some believe that computer literacy has involved preparation of persons to serve as worthy citizens in their communities and understand how society operates in an information age (Burniske, 2001; Costello, 1997). In addition, accreditation associations and governing boards include computer literacy standards. For example, AACSB— International has standards related to usage of the library and computers. The Kansas Board of Regents' qualified-admission curriculum for precollege students requires a unit of high school credit in computer technology as one of the options for college entrance.

Analysis of the scientific literature has proven that in order to use an instructional tool such as the computer to achieve the goals of teaching and learning, teachers must have adequate knowledge about the computer (Mukti, 2000). Numerous studies (Summers, 1988; Wilson, 1990) found that teachers who are computer literates have a very vague knowledge about computer usage, and computer knowledge. Despite these findings, research suggests a correlation between changes in pre-service teachers' perceptions and classroom technology use. Pre-service teachers' confidence in computer use has been found to improve through formal teacher education coursework

DETERMINANTS OF COMPUTER KNOWLEDGE INTO EDUCATIONAL COLLEGE'S STUDENTS IN THE STATE OF KUWAIT



Dr. Ebtisam M. Aqeel* – Dr. Modi Al-Agmi**

Introduction

As modern society is becoming more oriented to advanced technologies, a new type of literacy is being more widely discussed. Like reading, computer literacy has become an essential precondition for a person's successful socialisation and his/her professional career. For this reason education, as an important factor for society development, has begun to play an essential role, particularly in addressing the issue of literacy and computer literacy in particular (Šaparnienė, 2002).

Not surprisingly, the issue of computer literacy is increasingly widely addressed in research works around the world (Hayden, 1999; Johnson and Eisenberg, 1991; McMillan, 1996; Mitra, 1998; Oderkirk, 1996; Petrauskas, 1998; Šaparnienė, 2002, Šaparnienė et al.,

* Assistant Professor Curriculum & Instruction Dep. College of Basic Education

** Assistant Professor Curriculum & Instruction College of Basic Education

- Profiling the psychological milestone for construction in light of the multi-goal orientation and beliefs about the article and its practice of teaching. 327-398

Dr. Saied Sorror

- Professional development for teachers in public secondary school: the vision of reality and future prospects. 399-448

Dr. Salah Hoseny

DIALOGUE: 449-458

Dr. Hamed Ammar

EDUCATION MOVEMENT

- National Conference for the development of secondary education and higher education admissions policies 459-468

BOOK REVIEW

- Training manual for educational leaders 469-473

Volume 14 No.50 April 2008

Contents

ARTICLES IN ENGLISH:

- Determinants of Computer Knowledge into Educational 5-38
College's Students in the State of Kuwait
Dr. Ebtisam M. Aqeel Dr. Moadi AL-Agami

ARTICLES IN ARABIC:

- Philosophy of excellence in university education:
Towards a distinct University in the light of 9-226
experience and expertise World.
Dr. Sameer AL-Kotb
- Improving the capacity of public secondary schools
and technical industrial crises to manage 227-326
emergencies: a field study.
Dr. Mohamed Ghazy

**Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development**

Editor - In - Chief

Dr. Dia EL- Din Zaher

Editorial Managers

Dr. Moustafa Abdel El-Kader

Dr. Nadia Yossef Kamal

Editorial Counsetors

Dr. Ahmed El-Mahdi

Dr. Hamed Ammar

Dr. Nabil Nofal

Dr. Mahmood Kombar

Dr. Salah Al- Araby

Editorial Counselors

Dr. Al- Helaly Al- Sherbieny

Dr. Aly El- Shoukapy

Dr. Moustafa Abdel - Samehe

Dr. Hassan El-Balewy

Dr. Rafica Hammoud

Dr. Roshdy Teaama

Dr. Zeinab El - Naggar

Editorial Secretary

Mr. Moustafa Abdel Sadek

**All Correspondence Should Be
Addressed to:**

**The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education , to The Folling
Adresse**

**Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah**

Cairo - Egypt Fax + Tel:

4853654 M. 0123911536

E_ Mail: dia_zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

**Volume 14
No.50**

April 2008

**Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)**

With :

- Faculty of Education
Ain shams University**
- Arab bureau of Education
for the Gulf States**
- Al- Mansoura University**

لوائح النشر بالجملة

لوائح عامة :

- ◆ تستلم المجلة بنشر المحوٲ والدراسات الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ◆ ترهب المجلة بالنشر في شق فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمهاسب ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، التخصصات التعليمية ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، علم اجتماع التربية وغيرها. ولتتم المجلة بالميادين السابقة في علاقتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ◆ ترهب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ◆ ترهب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شق ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- ◆ يقدم البحث مطبوعاً من تسعين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع IBM
- ◆ لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ◆ ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- ◆ تعرض البحوث المقدمة للنشر - على أيو سري- على عكسين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبدية المحكمون.

المصادر والمواشئ :

- ◆ يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً، وسنة النشر، ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥) ، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- ◆ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألبائبا حسب الأسلوب التالي :
- الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.
- البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلد ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.
- الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه .
- الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماماً وبالحر الشبي والسلك المناسب وبأني عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovate Research in Arab Education & Human Development

Volume 14

Number 50

April 2008

Philosophy of Excellence in University Education

Dr. Sameer Al-Kotb

Improving The Capacity of Secondary Schools

Dr. Mohamed Ghazy

Crises to Manage Emergencies

Profiling the Psychological Milestone for

Dr. Saied Soroor

Construction Teacher

Professional Development for Teachers in Public

Dr. Salah Hoseny

Secondary School

Determinants of Computer Knowledge Into

Dr. Ebtisam M. Aqeel

Educational College's Students

Dr. Moadi Al-Agmi

Fixed Sections

* Prospective

* Book Review

* Open Forum

* Educational Experiences

* Symposia and Conferences

* Education Pioneers

* New Publications

* Strategic Reports